

Yhteisopetus opetusharjoittelussa

**Opettajaopiskelijoiden kokemukset
yleis- ja erityisopetuksen yhteistyöstä**

Helsingin yliopisto
Luokanopettajan koulutus
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Maaliskuu 2020
Anna Lemminkäinen

Ohjaaja: Katriina Maaranen

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author Anna Lemminkäinen		
Työn nimi - Arbetets titel Yhteisopetus opetusharjoittelussa – Opettajaopiskelijoiden kokemukset yleis- ja erityisopetuksen yhteistyöstä		
Title Co-teaching in teaching practice – Student teachers' experiences on the cooperation between general and special education		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Katriina Maaranen	Aika - Datum - Month and year Maaliskuu 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 126 s + 7 liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract		
<p>Suomalaisten peruskoulujen yleisopetuksen luokilla on inklusiivisen ideologian voimistumisen myötä lisääntyvässä määrin oppilaita, joilla on erilaisia oppimiseen liittyviä tuentarpeita. Tämän johdosta yleis- ja erityisopetuksen välinen yhteistyö on lisääntynyt, ja kouluissa on kehitetty monenlaisia käytäntöjä inklusiivisten luokkien opettamiseen. Yksi tällainen tutkimuksissa tehokkaaksi todettu käytäntö on yhteisopettajuus, jota ei kuitenkaan vielä ole sovellettu kovin laajalti Suomessa. Tämän tutkimuksen lähtökohtana on, miten jo koulutusvaiheessa opetusharjoittelussa voidaan tukea tulevien opettajien yhteisopetusvalmiuksia. Tutkimuksessa tarkastellaan opetusharjoittelussa toteutettua yleis- ja erityisopetuksen yhteisopetusta. Tutkimuksessa selvitetään erityis-, luokan- ja aineenopettajaopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelussa toteutetusta yhteisopettajuudesta. Lisäksi opiskelijoiden kokemusten pohjalta tarkastellaan, miten yhteisopettajuuteen liittyvää ohjausta voitaisiin opetusharjoittelussa jatkossa kehittää.</p> <p>Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jonka aineiston hankinnassa käytettiin kahta tiedonhankintamenetelmää: kyselylomakkeita ja haastatteluja. Aineisto kerättiin erityis-, luokan- ja aineenopettajaopiskelijoilta, jotka toteuttivat yhteisopettajuustunteja opetusharjoittelussa Helsingin Yliopiston Viikin Normaalikoulussa marras-joulukuussa 2018. Kyselylomakkeisiin vastasi viisitoista (15) opettajaopiskelijaa, jonka jälkeen näistä opiskelijoista haastateltiin kuutta (6). Sekä kyselylomakkeiden vastaukset että haastatteluista tehdyt litteraatiot analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.</p> <p>Tutkimuksesta käy ilmi, että osa opiskelijoista koki opetusharjoittelussa toteutetun yhteisopetuksen antaneen heille hyvät valmiudet hyödyntää yleis- ja erityisopetuksen välistä yhteisopetusta opintojen jälkeen työelämässä. Kuitenkaan kaikki opiskelijat eivät kokeneet opetusharjoittelun tukeneen riittävästi heidän yhteisopetusvalmiuksiaan. Keskeisinä haasteina pidettiin erityisopettajaopiskelijan rooliin liittyvää epäselvyyttä yhteisopetustunneilla sekä erityisopetukseen liittyvän osaamisen vähäistä hyödyntämistä tuntien suunnittelussa ja toteuttamisessa. Tapauksissa, joissa opiskelijat eivät suunnitelleet yhteisopetustuntia yhdessä, erityisopettajaopiskelijan rooliksi jäi työrauhan ylläpitäminen ja erilaiset avustavat tehtävät. Tutkimus osoittaa, että opiskelijoilla oli hyvin erilaisia käsityksiä siitä, mitä yhteisopettajuus on. Opetusharjoittelun kehittämistä koskevana johtopäätöksenä tutkimuksessa on, että yhteisopettajuuteen liittyvää ohjausta tulisi kehittää erityisesti seuraavien osa-alueiden osalta: opiskelijoiden yhteisopettajuutta koskevan tiedon lisääminen, yhteisopetustunteihin valmentaminen sekä opiskelijoiden yhdenvertainen mahdollisuus palautteeseen yhteisopetustunnin jälkeen. Näillä keinoilla voitaisiin myös tukea pitkällä aikavälillä yhteisopettajuuden hedelmällistä toteuttamista suomalaisissa peruskouluissa.</p>		
Avainsanat - Nyckelord inkluisio, yhteisopetus, yhteisopettajuus, opetusharjoittelu, ohjaus		
Keywords inclusion, co-teaching, teaching practice, supervision		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Anna Lemminkäinen		
Työn nimi - Arbetets titel Yhteisopetus opetusharjoittelussa – Opettajaopiskelijoiden kokemukset yleis- ja erityisopetuksen yhteistyöstä		
Title Co-teaching in teaching practice – Student teachers' experiences on the cooperation between general and special education		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Katriina Maaranen	Aika - Datum - Month and year March 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 126 pp. + 7 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Through the strengthening of the inclusive ideology, Finnish primary school general education classes have an increasing number of students, who have different learning related needs for support. Due to this, the cooperation between general and special education has increased and schools have developed many practices to teach inclusive classes. One of these practices that has been noticed effective is co-teaching, which has not yet been widely adapted in Finland. The basis of this study is, how co-teaching abilities of future teachers can be supported already in the student teachers' education phase and teaching practice. The study examines general and special education co-teaching executed in teaching practice. The study investigates the experiences of special education, class and subject student teachers regarding co-teaching executed in teaching practice. Additionally, the possible future development points of co-teaching in teaching practice will be examined on the basis of the students' experiences.</p> <p>The study is a qualitative case study, which material was collected through two methods of data collection: questionnaire forms and interviews. The material was collected from special, class and subject student teachers, who carried out co-teaching lessons in teaching practice at the Viikki Normaalikoulu of the University of Helsinki in November and December of 2018. The questionnaires were answered by fifteen (15) student teachers after which six (6) of these students were interviewed. Both, the responses of the questionnaire and the transcriptions of the interviews, were analyzed with a data directional content analysis approach.</p> <p>The study shows that a part of the students felt co-teaching in the teaching practice gave them good readiness to utilize co-teaching between general and special education after their studies in the working life. However, not all of the students felt that the teaching practice sufficiently supported their readiness for coteaching. The obscurity regarding the role of the special education student teacher in coteaching lessons and the lack of utilizing the expertise related to special education in planning and execution of the lessons were considered as main challenges. In cases where the students did not plan the co-teaching lesson together, the role of the special education student teacher was to maintain a peaceful environment and to take on different assisting tasks. The study shows that the students had very different impressions on what co-teaching is. The conclusion regarding the development of teaching practice in this study is that the supervision concerning co-teaching should be developed especially in the part of the following fields: increasing knowledge regarding the students' co-teaching, coaching for co-teaching lessons and the students' equal possibilities for feedback after a co-teaching lesson. With these means, the fruitful execution of co-teaching could also be supported in the long run in Finnish primary schools.</p>		
Avainsanat - Nyckelord inkluisio, yhteisopetus, yhteisopettajuus, opetusharjoittelu, ohjaus		
Keywords inclusion, co-teaching, teaching practice, supervision		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällysluettelo

1	Johdanto	6
2	Kaikille yhteinen koulu	9
2.1	Integraatio ja inklusio	9
2.2	Julkilausumat, sopimukset ja asiakirjat inklusion edistäjinä	13
2.2.1	Kansainväliset sopimukset	13
2.2.2	Perusopetuslaki ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet	15
2.3	Inklusion toteuttaminen	20
2.3.1	Inklusiivinen koulu	20
2.3.2	Inklusiivinen opettajuus ja opetus	23
2.3.3	Inklusion toteuttamisen haasteet	25
2.4	Kysymys erityisopetuksen erityisyydestä	28
3	Yhteisopettajuus osana yhteisöllistä työkulttuuria	31
3.1	Kohti yhteistoiminnallista koulua	31
3.2	Yhteisopettajuus opettajien välisen yhteistyön muotona	33
3.2.1	Yhteisopettajuuden käsite	33
3.2.2	Yhteisopetusta tukevat rakenteet ja yhteisopetuksen edellytykset	35
3.2.3	Opettajankoulutuksen ja opetusharjoittelujen merkitys yhteisopetusvalmiuksien kehittäjänä	38
3.2.4	Yhteisopettajuuden toteuttaminen opetuksessa	40
3.3	Kokemukset yhteisopettajuudesta aiempien tutkimusten perusteella	45
3.3.1	Edut opettajien ja oppilaiden näkökulmasta	45
3.3.2	Haasteet opettajien ja oppilaiden näkökulmasta	49
3.4	Yhteisopettajuuden tulevaisuus	52
4	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	55
5	Tutkimuksen toteutus	56
5.1	Tutkimuksen lähestymistapa ja tutkimusstrategia	56
5.2	Tutkimushenkilöiden kuvaus ja aineistonkeruun menetelmät	58
5.2.1	Tutkimushenkilöiden kuvaus	58
5.2.2	Aineistonkeruumenetelminä kyselylomakkeet ja haastattelut	60

5.3 Aineiston analyysi	65
5.4 Tutkimustulosten taustatekijöitä.....	68
5.4.1 Opiskelijoiden tietämys yhteisopettajuudesta sekä käsitykset erityisopettajan roolista	69
5.4.2 Vastuun jakautuminen yhteissuunnitteluvaiheessa ja käytetyt yhteisopetusmallit	72
6 Tutkimustulokset.....	78
6.1 Opettajaopiskelijoiden kokemukset yhteisopettajuudesta opetusharjoittelussa..	78
6.1.1 Myönteiset kokemukset yhteisopettajuudesta	80
6.1.2 Yhteisopettamisessa koetut haasteet	84
6.2 Ohjaus yhteisopettajuuteen ja ohjauksen kehitystarpeet.....	93
6.2.1 Ohjauksen käytännöt ja toteutuminen.....	94
6.2.2 Ohjauksen kehitystarpeet	96
6.3 Yhteenvedo keskeisistä tuloksista	100
7 Tutkimuksen luotettavuus	106
8 Pohdinta.....	111
Lähteet.....	116

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupa.

Liite 2. Kyselylomake.

Liite 3. Haastattelurunko.

Liite 4. Yhteisopetustuntien suunnittelun toteutuminen.

Liite 5. Käytetyt yhteisopetusmallit.

TAULUKOT

Taulukko 1. Yhteisopetuksen erilaiset perusratkaisut.....	43
Taulukko 2. Opettajaopiskelijoiden kokemukset yhteisopettajuudesta ennen opetusharjoittelua.....	69
Taulukko 3. Opiskelijoiden näkemyksiä erityisopettajan roolista yhteisopetustunnilla.....	72

Taulukko 4. Opiskelijoiden kokemukset yhteisopettajuudesta.....	79
Taulukko 5. Ohjaajien rooli ja opetusharjoittelun kehittämistarpeet.....	94

KUVIOT

Kuvio 1. Yhteisopettajuuden edellytykset.....	38
Kuvio 2. Erityisopettajaopiskelijoiden opetusharjoittelun jakautuminen yhteisopetustuntien osalta.....	59
Kuvio 3. Aineistonkeruun vaiheet.....	60
Kuvio 4. Yhteisopetustuntien suunnittelun jakautuminen.....	73
Kuvio 5. Yhteisopetustuntien suunnittelun toteutuminen ala- ja yläkoulussa.....	74
Kuvio 6. Yhteisopetustunneilla käytetyt yhteisopetusmallit.....	77
Kuvio 7. Käytetyt yhteisopetusmallit alakoulun oppituntien ja ja yläkoulun oppituntien mukaan.....	77
Kuvio 8. Ohjaajien rooli opetusharjoittelussa yhteisopettajuuteen ohjaamisen näkökulmasta.....	96
Kuvio 9. Onnistuneen ohjauksen vaiheet yhteisopettajuudessa opiskelijoiden antaman palautteen perusteella.....	100

1 Johdanto

Miksi suomalaisen peruskoulun on tutkitusti todettu olevan yksi maailman parhaista? (PISA, 2019; Takala, 2016c, s. 62-63; Moberg & Savolainen, 2015, s. 101-102). Yhtenä syynä tälle on usein esitetty se, että suomalaisissa peruskoulussa erityisopetuksen avulla huolehditaan, että jokaisella lapsella on mahdollisuus pärjätä opinnoissaan. Täten myös oppimisessaan haasteita kohtaavat saavat tarvitsemansa tuen, ja ongelmiin pyritään puuttumaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa niiden ilmettyä. Koska suomalainen koulujärjestelmä on edennyt 2010-luvulla suuria harppauksia kohti inklusiivista koulujärjestelmää lakkauttamalla erityiskouluja ja vähentämällä erityisluokkia, on tavallisen luokan oppilasjoukko monesti hyvinkin heterogeeninen erilaisine tuentarpeineen. Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n syksyllä 2019 teettämän kyselyn mukaan työuransa alussa olevat noviisiopettajat kokivat opetustyössään haasteelliseksi tukea tarvitsevien oppilaiden huomioimisen (Hongisto, 2020). Opettajaksi opiskelevien on myös raportoitu kaipaavan enemmän erityispedagogisia opintoja koulutukseensa (Paatero & Tikkanen, 2020). Viime aikoina julkisuudessa on ollut myös paljon keskustelua siitä, että opettajat itsensä työssään kuormittuneiksi ja stressaantuneiksi. Julkisessa keskustelussa yhdeksi syyksi tähän on nostettu esiin tukea tarvitsevien oppilaiden määrän lisääntyminen (Mäntymaa, 2019; Ronkainen, 2019). Näistä lähtökohdista tutkielmani aihe alkoi hahmottua: Jonkin on selkeästi muututtava inklusion myötä opettajan työssä, mutta minkä? Mitä keinoja opettajilla, varsinkin juuri työuransa alussa olevilla, on kohdata oppilaiden erilaisuus? Miten opettajille jäisi työssään aikaa asioille, joilla on oikeasti merkitystä, eli oppilaan yksilölliselle ja aidolle kohtaamiselle?

Valitsin yhteisopettajuuden opinnäytetyöni tutkimusaiheeksi, koska minua kiinnostaa yhteisopettajuuden tarjoamat mahdollisuudet opettaa inklusiivisia luokkia, parantaa opettajien työhyvinvointia ja kehittää opetuksen laatua. Liian kauan koululuokissa on laitettu ovet kiinni ja yritetty pärjätä yksin. Näen yhteisopettajuuden olevan uusi aalto kohti entistä yhteisöllisempää ja avoimempaa työskentelykulttuuria, mitä kohti ollaan menossa myös monilla muilla työelämän sektoreilla. Samalla yhteisopettajuus kytkeytyy olennaisesti inklusioon, jossa lapsen etuna pidetään mahdollisuutta opiskella lähikoulussa samalla luokalla muiden ikätovereiden kanssa ilman segregoivia opetusluokkia ja laitoksia. Kehitys näyttää kulkevan siihen suuntaan, että yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteistyö tulee kasvamaan entisestään tulevaisuudessa. Tämä merkitsee sitä, että yksikään opettaja ei voi sanoa, että luokkien, jossa oppilailla on monenlaisia tuentarpeita, opettaminen ei koske häntä (Ahtiainen ym., 2011, s. 51).

Vaikka useat tutkimukset ovat osoittaneet, että yhteisopettajuudesta voivat hyötyä kaikki oppilaat, eikä luokkamuotoisella erityisopetuksella voida aina palvella lapsen etua, on erityisoppilaiden opiskelu yleisopetuksen luokilla herättänyt paljon keskustelua puolesta ja vastaan. Esimerkiksi 74 prosenttia Ylen kyselyyn vuonna 2019 vastanneista kansanedustajista vastasi haluavansa lisätä erityisluokkien määrää (Hämäläinen, 2019). Luokanopettajalehdessä (Heikkilä, 2020) julkaistu pääkirjoitus ”Ammatillinen tuki ja resurssit kuntoon” kiteyttää otsikossaan inklusion onnistumiseen liittyvät monenlaiset haasteet – yksinkertaisia ratkaisuja inklusion onnistuneeseen toteuttamiseen ei ole. Tässä tutkielmassa ei kuitenkaan keskitytä tarkastelemaan pelkästään tarkastelemaan inklusiivista koulua ja sen edellytyksiä, vaan pureudutaan myös inklusion toteuttamisen haasteisiin sekä erityisopetusta vastaan kohdistettuun kritiikkiin.

Saloviidan (2016, s. 10) mukaan yhteisopettajuuden käytöstä on tullut vuosituhaten vaihteen jälkeen jopa trendikäs työtapana, johon on osaltaan vaikuttanut 2011 voimaan tullut Perusopetuslaki ja asteittain vuonna 2016 käyttöön otettu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Näissä molemmissa on nähtävissä ohjaus kohti yhteisopettajuuden käyttöä ja inklusiivista koulujärjestelmää. Vuonna 2017 Opetusministeriö ohjasi 17 miljoonan euron avustuksen erityisesti yhteisopettajien palkkaamiseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017). Yhteisopettajuuden käytön ennakoidaankin yleistyvän entisestään inklusion voimistumisen myötä, ja sen käytöstä on tuotu esiin opettajien positiivisia kokemuksia sekä tutkimuksissa että julkisessa keskustelussa (Ronkainen, 2019; Kapiainen-Heiskanen, 2020; Saloviita & Takala, 2010; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012).

Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää, mitä kokemuksia erityis-, luokan- ja aineenopettajaopiskelijoilla on opetusharjoittelussa toteuttamastaan yhteisopettajuudesta. Tutkimusaineisto on kerätty Helsingin Yliopiston harjoittelukoulussa Viikin Normaalikoulussa loppuvuodesta 2018. Opettajaksi opiskelijoiden opetusharjoittelussa koulutetaan tulevaisuuden ammattilaisia ja useat opiskelijat saavat harjoittelussa ensikosketuksen erityisopetuksen ja yleisopetuksen väliseen vuoropuheluun ja yhteisopettajuuden toteuttamiseen käytännössä. Ammattitaidon kehittymisen kannalta on tärkeää, että näitä käytäntöjä harjoitellaan jo opetusharjoittelussa ennen työelämään siirtymistä. Opetusharjoittelulla on mahdollisuus vaikuttaa osaltaan siihen, millaisiksi kollegiaaliset suhteet ja yhteistyö eri opettajaryhmien välillä muodostuvat tulevaisuuden työelämässä. Tutkimusaineistoni pohjalta tarkastelenkin myös sitä, miten opetusharjoittelua voitaisiin kehittää, jotta se tukisi parhaalla mahdollisella tavalla yhteisopetuksen onnistunutta käyttöönottoa.

Tieteellistä tutkimusta opettajaopiskelijoiden kokemuksista opetusharjoittelussa käytetystä yhteisopettajuudesta on tehty tähän mennessä Suomessa verrattain vähän (Ks. kuitenkin Maaranen & Jyrhämä, 2016).

2 Kaikille yhteinen koulu

Luvussa 2.1 tarkastelen integraation ja inklusion käsitteitä sekä niiden välistä suhdetta. Tämän jälkeen esittelen luvussa 2.2 Suomen solmimia kansainvälisiä sopimuksia, perusopetuslakia (628/1998; 642/2010) ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2014) inklusion edistämisen näkökulmasta. Juridisten ja normatiivisten asiakirjojen käsitteilyn jälkeen siirryn luvussa 2.3 tarkastelemaan inklusiivisen koulun, opettajuuden ja opetuksen edellytyksiä. Lisäksi paneudun tarkemmin siihen, miksi inklusion toteuttaminen ei ole yksinkertaista. Lopuksi pohdin luvussa 2.4, onko erityisopetus ansainnut erillisyytensä yleisopetuksen rinnalla erillisenä järjestelmänä.

2.1 Integraatio ja inklusio

Tässä luvussa tarkastelen integraation ja inklusion käsitteitä sekä niiden välistä suhdetta. Kiinnitän huomiota siihen mitä näillä käsitteillä on tarkoitettu ja millaisiin opetusjärjestelyihin niillä on viitattu.

Suomalainen koulujärjestelmä on jakautunut pitkään kahtia yleis- ja erityisopetukseksi. Opetuksen paikkaan ovat vaikuttaneet opetuksen ideologinen lähtökohta, resurssit, lapsen arvioitu etu ja opetuksen järjestäjän etu, ja näitä kaikkia on perusteltu aikojen saatossa eri tavoin (Takala, 2016a, s. 13). Kivirauman (2015b, s. 36-37) mukaan rinnakkaiskoulujärjestelmää, jossa erilaiset lähtökohdat ja kyvyt omaavat oppilaat saavat opetusta toisistaan erillään, perusteltiin alun alkaen älykkyyden epätasaisella jakautumisella oppilaiden keskuudessa. Naukkarinen (1998, s. 182) on esittänyt, että perinteisessä koulussa segregoiva erityisopetus on nähty välttämättömänä, koska joustamattomien työkäytäntöjen vuoksi kouluorganisaatio ei ole muuten voinut kohdata oppilaiden yksilöllisyyttä. Toisaalta esimerkiksi Hakala ja Leivo (2015, s. 12) toteavat, että kaksoisjärjestelmää on perusteltu näkemyksellä erityisopetuksen ja yleisopetuksen tehtävien erillisyydestä ja yksilöllisten tarpeiden huomioimisella. Tällä tavoin erityisopetus on näyttäytynyt myönteisenä keinona toteuttaa koulutuksellista tasa-arvoa, jossa oppilas saa yksilöllistettyä tukea koulunkäyntiinsä (Järvinen & Jahnukainen, 2008).

Integraation toteuttaminen on ollut kaikkiaan hidas prosessi Suomen lisäksi myös monissa muissa maissa (Moberg, 1998, s. 147). Suomalaisessa koulutodellisuudessa segregoivat laitokset, erityiskoulut ja erityisluokat ovat edelleen osa järjestelmää (Moberg &

Savolainen, 2015, s. 81). Kuitenkin Tilastokeskuksen tuorein raportti (SVT, Erityisopetus, 2019) näyttää, että kokonaan erityiskoulun erityisryhmässä opetuksensa saavien osuus pienenee vuosittain: vuonna 2018 osuus oli 4,7% vähemmän kuin vuonna 2011. Tämän lisäksi muun kuin erityiskoulun erityisryhmässä kokonaan opetuksensa saavien määrä väheni yhden prosenttiyksikön vuodesta 2017 määrän laskiessa 27 prosenttiyksikköön vuonna 2018 (SVT, Erityisopetus, 2019). Näyttää siis siltä, että Suomessa koulujärjestelmä jatkuvasti kehittyy inklusiivisen ideologian mukaiseen suuntaan, vaikka prosessi onkin tapahtunut suhteellisen hitaasti.

Kielitoimiston sanakirja määrittelee integraation (eng. intergration) tarkoittavan yhdentämistä tai yhdentymistä (Kotimaisten kielten keskus, 2020). Koulutusta koskevassa keskustelussa integraatio tarkoittaa erityisopetuksen järjestämistä mahdollisimman kiinteästi yleisopetuksen yhteydessä ja siihen sulautettuna (Moberg, 1998, s. 137). 1960-luvulle asti erityisopetus ja yleisopetus olivat Suomessa selkeästi erilliset järjestelmänsä (Moberg & Savolainen, 2015, s. 80). Kuitenkin 1960-luvulta alkaen integraation käsite nousi vahvasti keskusteluun (Opetushallitus, 2007, s. 19), ja 1970-luvulta alkaen sitä alettiin käyttää tarkoittamaan erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteensulauttamista (Moberg, 2001). Integraation näkökulmasta ideaalein koulu perustuu kaikkien oppilaiden yksilöllisiä tarpeita palvelevaan yhtenäiseen koulujärjestelmään. Integraatioon liittyy läheisesti käsite *normalisaatioperiaate*, jonka mukaisesti kehitysvammaisille tehdään mahdolliseksi saavuttaa sellaiset elämän olosuhteet, jotka ovat mahdollisimman samanlaiset kuin yhteiskunnan enemmistöllä. (Moberg, 1998, s. 137.) Toisaalta Erityisopetuksen strategiassa (Opetushallitus, 2007, s. 19) nostetaan esille, että integraatiosta on puhuttu myös silloin, kun yleisopetuksen ja erityisopetuksen luokat tekevät mahdollisimman paljon yhteistyötä.

Tutkijat ovat eritelleet erilaisia integraation tasoja, kuten fyysinen, toiminnallinen, sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio. Fyysisessä integraatiossa etäisyyttä integroitavien välillä vähennetään, kun erityisoppilas sijoitetaan yleisopetuksen luokkaan. Koulussa tulee pyrkiä fyysiseen integraatioon, mutta se ei yksinään riitä, vaikkakin se on edellytys sosiaalisen integraation edistämiseksi. Sosiaalisessa integraatiossa oppilaat oppivat hyväksymään toisensa ja syntyy myönteisiä sosiaalisia suhteita, kun koulussa edistetään opetusjärjestelyillä oppilaiden luonnollisia sosiaalisia kontakteja. Jos sosiaalinen integraatio on toteutunut koulussa, avaa se tien yhteiskunnalliselle integraatiolle, joka tarkoittaa kaikkien ihmisten yhdenvertaisuutta yhteisössään. (Söder, 1979.)

Myös Saloviita (2008, s. 52) pohtii pelkän fyysisen läsnäolon riittämättömyyttä: opettajan tulisi ottaa mukaan jokainen oppilas vammastaan ja erityistarpeistaan huolimatta luokassa tapahtuvaan toimintaan yhdessä muiden kanssa esimerkiksi tehtäviä mukauttamalla ja eriyttämällä. Vasta osallisuus tekee ihmisestä yhteisön jäsenen. Integraatiota ei tueta niin, että oppilas on luokassa esimerkiksi oman kouluavustajan kanssa yhteisen opetuksen ulkopuolella. (Saloviita, 2008, s. 52.) Koulun tavoitteena on lapsen kasvattaminen yhteiskunnan jäseneksi, minkä vuoksi on perusteltua esittää, että kaikkien tulisi saada käydä koulua ikätovereidensa kanssa (Takala, 2016a, s. 15). ”Erillisen erityiskoulun erityisryhmä elämänmallina on liian suppea, koska sosiaaliset taidot kehittyvät vuorovaikutuksessa muiden kanssa”, Murto (1999, s. 33) kiteyttää.

Inklusiolla (eng. inclusion) tarkoitetaan Kielitoimiston sanakirjan mukaan periaatetta, jonka mukaan vähemmistöjä tuetaan toimimaan yhteisössä yhdenvertaisina muiden kanssa (Kotimaisten kielten keskus, 2020). Inklusio on siis samaan aikaan sekä ajattelutapa että käytäntö, ja sitä tarkastellessa ei voi jättää huomioimatta koulujärjestelmän poliittista ja historiallista rakennetta. Inklusioajatuksen vahvistajana toiminut myös sosiaalinen vammaistutkimus, jossa on korostettu erilaisuuden kunnioittamista, tasa-arvoa ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta (Moberg & Vehmas, 2015, s. 80). Erityisopetuksen strategiassa (Opetushallitus, 2007, s. 21) linjataan inklusioperiaatteen mukaisesti, että ”opetuksen järjestämisen lähtökohta on oppilaiden opetuksen järjestäminen lähikoulun yleisopetuksessa aina, kun se on mahdollista”. Ihatsu, Ruoho ja Happonen (1999, s. 13) korostavat inklusion tarkoittavan ”muutosta perinteiseen käsitykseen koulusta ja koulun käsitystä itsestään toimintaympäristönä, joka voi luokitella oppilaat normaaleihin ja poikkeaviin.” Inklusiivisessa koulussa erityisoppilaat ovat ryhmänsä täysivaltaisia jäseniä ja tukipalvelut tuodaan heidän tarpeidensa mukaisesti lähikouluun, jonka on oltava valmis kohtaamaan kaikkien oppilaiden tarpeet, myös vaikeimmin vammaisten (Ihatsu ym., 1999, s. 14–15). Pirttimaan ja Takalan (2016, s. 191) mukaan inklusio tulee ottaa huomioon opetuksen ja koulunpidon lisäksi politiikassa ja lainsäädännössä, jotta tukea tarvitsevat oppilaat kokisivat osallisuutta.

Inklusiiossa erityisopetus ja yleisopetus ovat yhdistyneet yhdeksi koulujärjestelmäksi ja erityisopetus organisoidaan ilman erillisiä erityisopetuksen luokkia. Tämä ei sulje pois tilapäisten pienryhmien käyttöä, kunhan ne tuodaan oppilaiden luo, eikä oppilas joudu niiden takia vaihtamaan paikkaa esimerkiksi toiseen kouluun. Inklusiivisessa koulussa opetus suunnitellaan niin huolellisesti, että erityisen tuen oppilas ei jatkuvasti tee erillisiä tehtäviä muista oppilaista erossa. (Ihatsu ym., 1999, s. 14–15.) Tavoitteena inklusiivisessa kasvatuksessa on kaikille yhteinen ja esteetön kouluyhteisö, tavallinen lähikoulu,

jossa oppilaiden välistä erilaisuutta pidetään tavallisena ja jokaisella on mahdollisuus omien edellytysten mukaiseen yksilölliseen opetukseen (Lappalainen, K. & Mäkihonko, M., 2004, s. 62). Inklusiivisessa opetuksessa yleisopetus ja erityisopetus tekevät siis jatkuvaa saumatonta yhteistyötä.

Inklusion on kuvailtu olevan luonteeltaan prosessi, tavoiteltava tila, jolla ei ole loppua tai päätepistettä (Elliot, Doxey & Stephenson, 2012, s. 17, 114; Takala, 2016a, s. 17), vaan sitä tulisi aktiivisesti toteuttaa. Matkalla entistä inklusiivisempaan suuntaan koulut ja opettajat joutuvat punnitsemaan asenteitaan ja kokeilemaan uusia käytäntöjä, jotka hioutuvat matkan varrella (Elliot ym., 2012, s. 17). Saloviita (2008, s. 5) kuitenkin muistuttaa myös inklusion käsitteen rajatusta, täsmällisestä käytöstä, eli siitä, että inklusiosta puhuttaessa ei tarkoiteta vain yleisesti vain hyvää opetusta, vaan nimenomaan vammaisten lasten oikeutta opiskella tavallisilla luokilla. Toisaalta Elliot ja kumppanit (2012) korostavat, ettei inklusio tarkoita vain vammaisten lasten oikeutta opiskella yleisopetuksen luokilla, vaan se on kaikkia oppilaita varten. Inklusio merkitsee lapselle monia tärkeitä asioita: arvostamista omana itsenään, mahdollisuutta osallistua, vaikuttaa sekä saavuttaa asetettuja tavoitteita (Elliot ym., 2012, s. 18). On osuvasti todettu, että ”jokainen haluaa olla normaali omassa yksilöllisyydessään” (Rimpiläinen & Bruun, 2007, s. 12).

Tutkijat tulkitsevat inklusion käsitteen eri tavoilla eivätkä inklusiiviseen pedagogiikkaan liittyvät käsitteet ole yksiselitteisiä (Hakala & Leivo, 2015, s. 10, 14). Esimerkiksi Saloviita (2012) toteaa, ettei inklusiota edistetä pienentämällä luokkakokoa, parantamalla opettajankoulutusta tai lisäämällä koulunkäynninavustajia. Toisaalta Suomen erityiskasvatuksen liitto (SEL) nosti jo vuonna 1995 esiin juuri edellä mainitut keinot, jotta edes fyysisen integraation toteuttaminen – eli se, että oppilaat vammastaan tai erityistarpeistaan huolimatta opiskelisivat samalla luokalla – olisi mahdollista. Kannanotossaan liitto tuomitsi myös jyrkästi ”säästöintegraation”, joka tapahtuu, kun fyysisen integraation edellytykset eivät täyty. (Moberg, 1998, s. 156.) Tämä kertoo osaltaan siitä, kuinka montaa mieltä inklusiosta ja sen edellytyksistä ollaan tutkijoiden ja asiantuntijoiden keskuudessa.

Inklusion ja integraation käsitteet ovat lähellä toisiaan, mutta monet tutkijat erottavat ne silti toisistaan. Pohjoismaissa keskustelussa käytettiin erillisen erityisopetuksen ja yleisopetuksen suhteesta 1990-luvulle asti integraatio -käsitettä, mutta tämän jälkeen alettiin puhua myös inklusiosta (Moberg & Savolainen, 2015, s. 76). Ihatsu ja kumppanit (1999,

s. 14) ovat esittäneet, että vaikka integraatiolla ja inklusiolla onkin paljon yhteisiä elementtejä, ja ”integraatioprosessi voidaan nähdä kehittymisenä kohti inklusiivista kasvatusta”, on nämä käsitteet silti parempi erottaa toisistaan. Moberg (1998, s. 141) on sitä vastoin todennut, että inklusion käsitteelle on vaikea löytää kunnollista suomenkielistä vastinetta, ja koska sen tavoitteet ovat hyvin lähellä sosiaalisen ja yhteiskunnallisen integraation tavoitteita, ei inklusion käsitettä olisi tarpeellista käyttää ollenkaan. Viitala (2004, s. 132–133) puolestaan toteaa, että inklusion ja integraation käsitteet esitetään kirjallisuudessa monesti rinnasteisina termeinä, koska niiden lähtökohdat ovat samat eli kaikkien oppilaiden pitäminen samassa ryhmässä.

Sisällöllisiä eroja näiden käsitteiden välillä voidaan kuitenkin havaita. Integraatiossa erilliset erityiskoulut ja erityisluokat liitetään osaksi yleisopetusta antavia ”normaaleja” instituutioita, kun taas inklusiossa tämä on jo tapahtunut (Ihatsu ym., 1999, s. 14). Inklusion voisi siis nähdä seuraavana askeleena integraatiosta. Useat tutkijat rinnastavat inklusion Mobergin (1998, s. 141) tapaan integraatioprosessin ylimmäksi tasoksi, joka merkitsee psykologis-sosiaalisen ja yhteiskunnallisen integraation tasoa (Ihatsu ym., 1999, s. 16, 29). Huttusen ja Ikosen (1999, s. 64) tutkimuksessa yksi tutkittavista totesi osuvasti, että integraatiossa systeemin ulkopuolella oleva lapsi siirretään sinne missä muutkin ovat, kun taas inklusiossa lähtökohtana on se, että kaikki oppilaat otetaan mukaan yleisopetukseen jo ensimmäisestä luokasta alkaen ja he käyvät koulua ikätovereidensa kanssa.

2.2 Julkilausumat, sopimukset ja asiakirjat inklusion edistäjinä

Tässä luvussa tarkastelen miten Suomen solmimat kansainväliset sopimukset ovat edistäneet inklusioperiaatteen toteutumista. Lisäksi paneudun tarkemmin perusopetuslakiin (628/1998; 642/2010) ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014) inklusion toteuttamisen näkökulmasta. Kiinnitän erityistä huomiota opetussuunnitelmaa tarkastellessani kolmiportaisen tuen järjestelmän periaatteisiin.

2.2.1 Kansainväliset sopimukset

Pelkkä ideologia ja tutkimustulokset eivät riitä inklusion eteenpäin viemiseen, vaan tarvitaan myös lainsäädännöllistä tukea. Jotta maa toteuttaisi koulutuspolitiikassaan inklusion mukaisia periaatteita, vaatii se taakseen juridisia asiakirjoja ja sopimuksia,

joissa sitoudutaan sen edistämiseen. Suomi on sitoutunut vuonna 1993 YK:n yleiskouksessa tehtyyn erityisopetusta koskevaan päätökseen, jossa sovittiin kaikkien vammaisten ihmisten oikeudesta osallistua opetukseen tavallisilla luokilla (Saloviita, 2008, s. 10–11). Tämä sopimus on kirjattu Suomessa Valtioneuvoston julkaisuarkistoon nimellä ”Yleisohjeet vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamisesta 1993”. Hakala ja Leivo (2015, s. 9) kutsuvat päätöksen tavoitetta täysimuotoiseksi kouluintegraatioksi. YK:n päätös (1993) vahvisti vammaisten henkilöiden aseman yhteiskunnassa ilman tarvetta kuntoutua voidakseen elää muiden joukossa.

Seuraavana vuonna Unesco:n Salamancan sopimuksen (1994) allekirjoittivat 90 maan hallitukset. Sopimuksen allekirjoittaessaan maat lupautuivat edistämään integraatiota ja inklusiota niin, että kaikilla lapsilla olisi mahdollisuus opiskella lähikoulussaan yleisopetuksen luokassa riippumatta fyysisestä, älyllisestä, sosiaalisesta, emotionaalisesta, kielellisestä tai muusta statuksesta. Koulun toimintakulttuuria olisi muutettava vammakeskeisyydestä vahvuusaluekeskeiseen suuntaan, jossa tuki tuodaan oppilaan luo eikä toisinpäin. (Hakala & Leivo, 2015, s. 9; Takala, 2016a, s. 13.) Tämän lisäksi Salamancan sopimuksessa tavoitteeksi asetettiin, että erityisasiantuntijuudesta on pyrittävä moniammatilliseen ja vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön (Opetushallitus, 2007, s. 11). Tällöin lapsen lähikoulu määräytyi paikaksi, jossa on järjestettävä lapsen tarvitsema oppimisen tuki (Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä, 2015, s. 109). Lähikouluperiaate onkin olennainen osa inklusiivisen koulun ideaa: lapsen koulumatka on mahdollisimman lyhyt ja turvallinen, eikä lasta eristetä saman asuinalueen ikätovereistaan (Naukkarinen & Landonlahti, 2001, s. 101; Määttä & Rantala, 2016, s. 125-126).

Ainscow, Dyson ja Weiner (2014, s. 15) pitävät Salamancan kansainvälistä sopimusta merkittävimpänä julkilausumana erityisopetuksen alalla, koska sen allekirjoittaneet maat ovat sitoutuneet kehittämään tavallisia kouluja inklusiiviseen suuntaan, minkä avulla voidaan puolestaan taistella syrjiviä asenteita vastaan ja rakentaa inklusiivista yhteiskuntaa. Tutkijat näkevät Salamancan sopimuksen kehittävän sen allekirjoittaneiden maiden koulujärjestelmiä suuntaan, jossa otetaan paremmin huomioon kaikkien lasten ainutlaatuisuus, vahvuudet, kiinnostuksen kohteet ja oppimisen haasteet (Ainscow ym., 2014, s. 15).

Vuoden 1993 periaatejulistuksen allekirjoittamisen jälkeen vuonna 2006 YK:n jäsenmaat sopivat inklusiivisesta koulujärjestelmästä lainsäädännöllisesti vammaisten henkilöiden oikeuksien sopimuksessa (Saloviita, 2008, s. 5). Sopimuksen hyväksyneet jäsenmaat

sitoutuivat inklusiivisen koulujärjestelmän periaatteisiin sekä kehittämään opettajien koulutusta niin, että vammaisten opetukseen liittyvä osaaminen ja vaihtoehtoisten opetusmenetelmien käyttö olisivat osa sitä (Saloviita, 2008, s. 5; Erityisopetuksen strategia, 2007, s. 12). Kuten aiemmin mainitsin, olemassa olevat dokumentit kertovat suomalaisen koulujärjestelmän muuttuneen inklusiiviseen suuntaan kuitenkin suhteellisen hitaasti (ks. Hakala & Leivo, 2015, s. 10). Esimerkiksi pienryhmien ja erityisluokkien käyttö näyttää olevan vieläkin melko yleistä kouluissa (Thuneberg & Vainikainen, 2015, s. 160). Vuonna 2018 erityistä tukea saaneista oppilaista 21% sai opetusta kokonaan yleisopetuksen ryhmässä, sen sijaan 35% kokonaan erityisryhmässä. Loput 43% sai osan opetuksestaan yleisopetuksen ryhmässä ja osan erityisryhmässä. (SVT, Erityisopetus, 2019.)

2.2.2 Perusopetuslaki ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

Huttusen ja Ikosen (1999, s. 76) tutkimusaineistossa eräs erityisopetuksen hankekoulutuksen osallistuja totesi: ”Erityiskouluja ja erityisryhmiä tarvitaan varmasti vielä niin kauan kuin yleisopetus ei pysty vastaamaan oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin.” Voimassa olevassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 28) ohjeistetaan yhdenvertaisen koulukulttuurin järjestämiseen. Lisäksi painotetaan, että yhteisön jokaista jäsentä tulee kohdella samantarvoisesti ja yksilölliset tarpeet tulee ottaa huomioon (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 28). Tämän merkittävän opetusta ohjaavan asiakirjan teksti havainnollistaa sitä, mihin suuntaan suomalaista yhteiskuntaa halutaan kehittää ja selittää osin sitä, miksi koululaitos on kehittynyt yhä inklusiivisempaan suuntaan.

Jahnukaisen (2015, s. 7) mukaan erityisopetus on ollut alati muuttuvassa tilassa 1990-luvun lopulta alkaen, mutta varsinainen suuri muutos erityisopetuksen järjestämisessä ja käytännöissä tapahtui vuonna 2011 perusopetuslain muutoksen myötä. Muutos pohjautui vuonna 2007 laadittuun Erityisopetuksen strategiaan, ja se voidaan kiteyttää kahteen pääkohtaan. Ensinnäkin, aiemmin jokaisesta erityisoppilaasta maksettu korotettu valti-onosuus lakkautettiin, mikä tarkoittaa, että kun aiemmin kunnalla oli ollut mahdollisuus saada jokaista erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta kohden rahallista tukea valtiolta, nyt tuen maksaminen lakkautettiin uudistuksen myötä. Toinen tärkeä muutos koski erityisopetuksen järjestämisen rakennetta, mikä muutti kielenkäyttöä ja käytännön toimia: aikaisemmin erityisopetukseen otettiin ja siirrettiin joko osa- tai kokoaikaisesti ja järjestelmä oli näin kaksijakoinen. Uudistuksessa tukijärjestelmä muuttui rakenteeltaan kolmiportaiseksi ja inklusiivisemmaksi, ja eri tuen tasoja alettiin nimittää yleiseksi, tehostetuksi

ja erityiseksi tueksi. Muutos koski myös oppilaan oikeutta saada tarvitsemaansa tukea mahdollisimman varhain ja ennaltaehkäisevästi. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010; Jahnukainen, 2015, s. 7; Takala, 2016a, s. 21; Björn, 2012, s. 357–358.) Edellä mainitut muutokset johtivat luokkamuotoisen erityisopetuksen määrän kääntymiseen laskuun (Kivirauma, 2015b, s. 43–44). Segregoidun erityisopetuksen määrä oli tasanaisesti lisääntymässä ennen kuin perusopetuslakia muutettiin vuonna 2010 (Takala, 2016, s. 49; ks. laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010).

Voimassa olevassa perusopetuslaissa (ks. laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010) sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostetaan inklusiivisia periaatteita. Oppilaalla on oltava oikeus saada tarvitsemaansa tukea, tuen tulee olla systemaattista, joustavaa ja *inklusiivista* ja tukea määriteltäessä tulee hyödyntää moniammatillista yhteistyötä. Myös oppilaita ja heidän vanhempiaan on kuultava tukea järjestettäessä. (Thuneberg & Vainikainen, 2015, s. 138.) Perusopetuslain muutos tuki lähikouluperiaatetta ja inklusion henkeä verrattuna aikaisempaan järjestelyyn, jossa oppilas sai joko yleistä tai erityistä tukea. Enää ei käytetä termejä erityisopetukseen ottaminen tai siirtäminen, vaan oppilas voi jatkaa samassa opetusryhmässä kuin ennenkin, jos se on hänen etunsa mukaista. Tällöin oppimisen erityinen tuki annetaan muun opetuksen yhteydessä, mikä on inklusion tavoite. (Salmela, 2013.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 18) inklusio mainitaan kirjaimellisesti ainoastaan kerran kuvattaessa perusopetuksen tehtävää. ”Perusopetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti” normitekstissä todetaan, mutta jätetään auki inklusion tarkempi määrittely. Linjauksen voi katsoa kytkeytyvän erityisesti perusopetuksen yhteiskunnalliseen tehtävään, jossa korostetaan tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden edistämistä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 18). Nämä arvot liittyvät olennaisesti Suomen solmimiin kansainvälisiin sopimuksiin, joita olen käsitellyt edellä. Seuraavassa lainauksessa opetussuunnitelmasta (2014, s. 61) kuvataan inklusioperiaatteen mukaista tapaa järjestää koulunkäynti ja tuen saaminen: ”Tuki annetaan oppilaalle ensisijaisesti omassa opetusryhmässä ja koulussa erilaisin joustavin järjestelyin, ellei oppilaan etu tuen antamiseksi välttämättä edellytä oppilaan siirtämistä toiseen opetusryhmään tai kouluun.” Linjaus ohjaa opetushenkilökuntaa toteuttamaan tukitoimenpiteitä ensisijaisesti yleisopetuksen luokassa oppilaan edellytysten mukaisesti, eikä siirtämään oppilasta erityisopetusta antavaan luokkaan. Koska inklusion käsitettä ei kuitenkaan ole konkreettisesti avattu, normi jättää paikallisille koulutuksen järjestäjille paljon vapautta tulkita kyseistä periaatetta, eikä se oikeastaan velvoita opettajia toteuttamaan inklusiivista pedagogiikkaa (Hakala & Leivo,

2015, s. 12). Jos kuitenkin tarkastellaan opetussuunnitelman perusteita kokonaisuutena, ovat inklusiivisen kasvatuksen peruselementit siitä selvästi luettavissa, ja täten se myös tarjoaa mahdollisuuden inklusiivisen opetuksen järjestämiseen.

Millainen perusopetuslakiin 2010 muutettu uudenlainen tukijärjestelmä sitten on? Kolmiportaisen tuen tarkoituksena ei ole luokitella oppilaita vaikeuksien perusteella tiettyihin ryhmiin, vaan tavoitteena on tarjota mahdollisimman räätälöity tuki oppilaan tarpeiden mukaan (Thuneberg & Vainikainen, 2015, s. 145.) *Yleinen tuki* on tuen portaiden ensimmäinen taso, jolla oppilaan oppimista tuetaan heti tarpeen ilmetessä esimerkiksi tukiopeuksella eikä sen antamisen tueksi tarvita erityisiä päätöksiä (Opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 62.) Oppimisen tuesta väitellyt kasvatustieteen tohtori ja erityispedagogi Erja Sandberg (2017) avaa blogissaan ”Alakoulun pedagogisten tukitoimien paketti”, mitä kolmiportaisella tuella tarkoitetaan. Hän esittelee kollegansa erityisluokanopettaja KM Elina Kivelän käyttämiä hyväksi havaittuja keinoja tukea oppilasta yleisen tuen portaalla. Näitä ovat esimerkiksi koulun käyttämän sähköisen järjestelmän kautta tapahtuva säännöllinen yhteydenpito koteihin, vanhempainvartit ja muut vastaavat keskustelut, oppimisympäristön muokkaaminen myös aistiherkille lapsille sopivaksi, visuaalinen oppimisen tuki käyttämällä kuvia opetuksessa, opetuksen eriyttäminen käyttämällä helpompia ja vaikeampia tehtäviä, tukiopeus, osa-aikainen erityisopetus, koulunkäynninavustaja luokassa, oppimisen apuvälineinä esimerkiksi äänikirjat tai tietotekniset apuvälineet sekä koulun järjestämät erilaiset kerhot.

Jos yleinen kaikille annettava tuki ei oppilaalle riitä, tehdään pedagoginen arvio yhteistyössä oppilashuollon ja lapsen huoltajien kanssa. Arvion pohjalta lapsi voidaan siirtää *tehostettuun tukeen* ja hänelle laaditaan oppimissuunnitelma, johon kirjataan mitä opetusjärjestelyjä käyttäen oppilaalle voidaan tarjota tämän tarvitsema tuki. Käytännössä siis tehostettu tuki poikkeaa yleisestä tuesta siinä annetun tuen määrän ja intensiivisyyden osalta. Oppimisen tukea on nimensä mukaisesti tehostettu ja oppilas saa samanaikaisesti eri tukimuotoja yleisopetuksen yhteydessä. Tavoitteena on ehkäistä oppilaan oppimiseen, kehitykseen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvien haasteiden kasvamista. (laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010 16 §; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 s. 63; Määttä & Rantala, 2016, s. 125.)

Tuen kolmatta porrasta kutsutaan *erityisen tuen tasoksi* ja se on peruskoulussa kaikkein vahvin tuen muoto, joka oppilaalle voidaan tarjota. Mikäli tehostettu tuki ei riitä vastaamaan oppilaan oppimisen tarpeisiin, annetaan oppilaalle erityistä tukea. Erityiseen tukeen siirrettäessä tehdään pedagoginen selvitys, ja siirtoa suunniteltaessa kuullaan

myös oppilasta ja tämän huoltajaa. Vain erityisen tuen oppilaalla on oikeus kokoaikaiseen erityisluokkapaikkaan, mutta oppilas voi olla myös integroituneena yleisopetukseen ja saada laaja-alaisen erityisopettajan tukea, ja yhä useammin vanhemmat haluavatkin lapsensa tavalliseen kouluun, vaikka tällä olisi erityisen tuen päätös. Erityisen tuen oppilaille laaditaan moniammatillisessa yhteistyössä henkilökohtaisen opetuksen järjestämisestä koskeva suunnitelma HOJKS, jonka mukaisesti hän saa erityisopetusta. Vanhempia kuullaan liittyen lapsen kotielämään, mutta ammattilaiset vastaavat lapsen liittyvien suunnitelmien ja arvioinnin tekemisestä. Erityisessä tuessa oppilaalla on oikeus saada kaikkia perusopetuslain mukaisia tukimuotoja. (laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010 17 §; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, s. 65; Määttä & Rantala, 2016, s. 125, 196; Takala, 2016c, s. 72.)

Tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä erityiset apuvälineet ovat tukimuotoja, joita voidaan käyttää joko yksinään tai tarvittaessa yhtäaikaaisesti jokaisella tuen tasoista. Opetussuunnitelman perusteissa painotetaan opettajan pedagogista asiantuntemusta sekä monialaista yhteistyötä tuen tarpeen jatkuvassa arvioinnissa, suunnittelussa ja toteutuksessa. Tärkeää on tuen tarpeen varhainen tunnistaminen ja oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisy. Opetusta ja tukea suunniteltaessa lähdetään liikkeelle oppilaan vahvuuksista sekä oppimis- ja kehitystarpeista. (Opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 61.) Peruskoulussa oppilaan saama tuki ei riipu tämän mahdollisesta diagnoosista, vaan jokaisella oppilaalla on oikeus saada kaikkia tarvittavia tukitoimia oppimisensa tueksi (Sandberg, 2017).

Osa-aikaisella erityisopetuksella, toiselta nimeltään laaja-alainen erityisopetus, tarkoitetaan muun opetuksen ohessa annettavaa opetusta. Sitä voidaan toteuttaa samanaikaisopetuksena, pienryhmässä tai yksilöopetuksena. Osa-aikaisen erityisopetuksen tavoitteet ja sisällöt nivotaan oppilaan saamaan muuhun opetukseen. Osa-aikaisen erityisopetuksen toteuttamista suunnitellaan ja sen tarvetta ja vaikutuksia arvioidaan opettajien keskinäisenä yhteistyönä sekä yhdessä oppilaan ja huoltajan kanssa. Sitä annetaan useimmiten oppilaille, jotka tarvitsevat tukea lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksissa sekä niille, joilla on matematiikan oppimisvaikeus. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 73; Takala, 2016c, s. 60–61; Björn, 2012, s. 357.) Lukuvuonna 2017–2018 peruskoululaista 122 800 sai osa-aikaista erityisopetusta, joka on 22% syksyn 2017 peruskoululaisista. Osuus oli kasvanut vähän edellisestä lukuvuodesta. (SVT, Erityisopetus, 2019.) Osa-aikainen erityisopetus on nähty melko inklusiivisena tukimuotona, koska sillä ei ole katsottu olevan samanlaista leimaavaa vaikutusta oppilaaseen kuin erityisluokalle siirrossa (Rytivaara, Pulkkinen & Takala, 2012, s. 335).

Seuraavaksi tarkastelen lyhyesti sitä, mitkä ovat tyypillisimmät syyt, joiden johdosta oppilaille annetaan tukea oppilaalle. Pedagogisia tukiasiakirjoja (yhteensä 514) tutkittiin kolmiportaisen tuen malliin siirtymisen jälkeen, ja aineisto kerättiin ala-, ylä- ja yhtenäiskouluilta pääkaupunkiseudulta ja Länsi-Suomesta (Thuneberg & Vainikainen, 2015, s. 138–139). Selvisi, että tukea tarvittiin esimerkiksi silloin, kun oppilaalla todettiin olevan vaikeuksia menestyä oppiaineissa, luki- ja matematiikan vaikeus, haasteita tarkkaavaisuuden ja toiminnanohjauksen kanssa tai / sekä ongelmia sosio-emotionaalisessa kehityksessä, käytöksessä ja motivaatiossa. Myös seuraavien haasteiden ilmetessä oppilaalle annettiin tukitoimenpiteitä: puutteelliset koululaisen taidot, suomi toisena kielenä -vaikeus, useampi syy eli niin sanottu ”monivaikeus”, kielellinen erityisvaikeus (dysfasia), fyysiset sairaudet ja aistivammat sekä kehitysviive ja autismi. Tuen korkeinta muotoa eli erityistä tukea saivat muihin vaikeuksiin verrattuna eniten oppilaat, joilla oli enemmän kuin yksi vaikeus koulunkäynnissään, autistiset oppilaat, oppilaat, joilla oli pulmia tarkkaavaisuudessa ja toiminnanohjauksessa sekä oppilaat, joiden haasteena olivat sosio-emotionaaliset ongelmat, käytöshaasteet ja motivaation puute. (Thuneberg & Vainikainen, 2015, s. 142–143.)

Edellä esitetty kertoo siitä, miksi opettaja tarvitsee erityispedagogista tietoa oppilaistaan inklusiivisessa luokassa sekä siitä, että erityisoppilaat eivät ole pelkästään kehitysvammaisia oppilaita, vaan erityisen tuen oppilailla voi olla monenlaisia oppimisen haasteita. On hyvä myös tiedostaa, että ajan kuluessa oppilaiden diagnosointi ja luokittelun tarve ovat muuttuneet. Lisäksi uusia käsitteitä tuen tarpeelle on tullut ja vanhoja poistunut. (Takala, 2016a, s. 18.) Lisäksi esimerkiksi Hotulainen (2004, s. 77–78) laajentaa näkökulmaa entisestään muistuttamalla, että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ryhmään kuuluvat myös lahjakkaat oppilaat, joiden opetukselliset tarpeet ja haasteet tulisi yleisopetuksen kouluissa tiedostaa.

2.3 Inklusion toteuttaminen

Tässä luvussa paneudun siihen, millaisille tekijöille inklusiivinen koulu oikeastaan rakentuu, mitkä ovat sen edellytykset ja minkälaista on inklusiivinen opetus. Lisäksi tarkastelen, millaisia haasteita inklusion toteuttamiseen liittyy.

2.3.1 Inklusiivinen koulu

Huttunen ja Ikonen (1999, s. 72) ovat osuvasti todenneet, että ”kouluyhteisön asennoituminen heijastaa koko yhteiskunnan asennetta erilaisuuteen”. Yhteiskuntamme koostuu erilaisista ihmisistä, joten kaikkien ihmisten olisi tarkoituksenmukaista opiskella ja elää yhdessä jo lapsesta alkaen sulkematta ketään pois joukosta poikkeavuuden vuoksi. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opiskelu yleisopetuksen luokissa ilman erillisiä erityisopetuksen luokkia onkin lähtökohdiltaan yhteiskuntapoliittinen kysymys (Ihatsu ym., 1999, s. 12). Jotta kaikille yhteinen koulu olisi mahdollinen, huomio tulisi lapsen ongelmien nähtyjen ominaisuuksien sijaan kohdistaa kouluympäristön muokkaamiseen, jotta se soveltuisi kaikille oppijoille. Tämän lisäksi inklusiivisen kasvatustieteiden mukaisesti koulun henkilökunnan erityistä osaamista tulisi lisätä ja samalla ymmärrystä erilaisuudesta olisi laajennettava: voisiko erityinen olla osa tavallista toimintaa? (Määttä & Rantala, 2016, s. 130, 142–143.)

Inklusion edellytykset ulottuvat erilaisiin organisaatiota, hallintoa ja resursseja koskeviin muutoksiin kouluissa. Yhteiskunnalliset arvovalinnat ja päätökset ohjaavat inklusiivisen koulukulttuurin muotoutumista (Lakkala, 2008b, s. 47–49.) Kuitenkaan hallinnolliset päätökset tai yksittäisten opettajien ponnistelut eivät riitä kehittämään koulua inklusiiviseksi (Hakala & Leivo, 2015, s. 18). Muutos inklusiiviseen suuntaan lähtee koulun toimintakulttuurista (Hakala ja Leivo, 2015, s. 18) ja lisäksi inklusioon pyrkivä opetus tarvitsee perustakseen oppilaiden erilaisuuteen perustuvan opetussuunnitelman (McGuire ym., 2006, s. 168–169; Orkwis & McLane, 1998, s. 4). Inklusion edistäminen edellyttää koulussa rakenteiden, strategioiden, sisältöjen ja menetelmien muuttamista niin, että tavoitteena on kaikkien lasten osallistuminen yleisopetukseen (Erityisopetuksen strategia, 2007, s. 19). Tämä on kiinni tietoisesta pyrkimisestä siihen, että päätöksenteolla luodaan ratkaisuja, joiden avulla syrjivät käytännöt muutetaan inklusiiviksi (Ihatsu ym., 1999, s. 16). Huomiota on kiinnitetty myös joustavien oppimisympäristöjen ja muunnettavien tilojen tarpeeseen inklusiivisessa koulussa (Takala, 2016b, s. 55; Lakkala, 2008b, s. 48).

Skrtic (1991) esittää, että opetussuunnitelman luone, käytetyt opetusmenetelmät ja koulun johtamisen tapa ovat olennaisia tekijöitä, joihin tulisi kiinnittää huomiota inklusiivisessa koulussa. Se, nähdäänkö koulussa esimerkiksi yksilöiden oppimisen tarpeet ongelmina, jotka tulee korjata vai mahdollisuuksiksi rikastaa opetusta kaikille, vaikuttaa henkilökunnan toimintaan joko edistään tai estään inklusiivisuuden toteutumista. Myös Hakala ja Leivo (2015, s. 18) korostavat Skrticin (1991) tavoin koulun pedagogisen johtajan ja hänen johtamistapansa merkitystä inklusiivisuuden kannalta. Pedagogisen johtajan johdolla tulisi koulussa arvioida koko koulun toimintaa, jotta oppilaisiin kohdistuvista poissulkevista käytännöistä voitaisiin päästä eroon (Hakala & Leivo, 2015, s. 19).

Syracusen koulupiiri New Yorkin osavaltiossa Yhdysvalloissa toimii hyödyllisenä esimerkkinä siitä, millaisille tekijöille inklusiivinen koulu rakentuu (Including Kids, 1992). Näitä ovat hyväksyvä ilmapiiri, jokaisen oppilaan vahvuuksien näkeminen ja niihin keskittyminen sekä koulun henkilökunnan, oppilaiden ja vanhempien yhteistyö. Syracusen koulupiirissä inklusiota toteutetaan päivittäisenä jatkuvana prosessina eikä pelkästään integroimisena joihinkin aineisiin. Erilaisuudesta puhutaan avoimesti ja rakentavasti eikä sitä kielletä tai jätetä huomiotta. Inklusiio on alati muutoksessa oleva malli, joka tarjoaa sekä oppilaille että opettajille mahdollisuuksia oppia yhdessä (Including Kids, 1992.) Myös Ihatsu ja kumppanit (1999, s. 17–18) näkevät inklusion toteutumisen olevan riippuvainen koulun henkilöstön sitoutumisesta. Inklusiivisessa koulussa henkilökunnan tehtävät määräytyvät oppilaiden tarpeiden mukaisesti. Tämä eroaa perinteisestä koulusta, jossa ammattirooleja noudatetaan tiukemmin. Yhteisöllisyyden korostuminen työyhteisössä on merkittävää inklusiivisen koulun toteutumisen kannalta, mikä näkyy toimivassa oppilashuollossa sekä moniammatillisessa yhteistyössä. (Lappalainen & Mäkihonko, 2004, s. 71–72.)

Mitchell (2008) esittelee maagisen formulan (eng. *The Magic Formula*), joka tuodaan selkeästi esiin inklusion keskeisiä edellytyksiä. Esimerkiksi yhteinen visio, resurssit, pedagoginen johtajuus, yksilöllinen opetussuunnitelma ja opetusjärjestelyt sekä lähiyhteisön hyväksyntä tekevät inklusion mahdolliseksi. Näissä edellytyksissä on yhteneväisyyksiä edellä esiteltyjen Skrticin (1991) näkemysten ja Syracusen koulupiirin (Including Kids, 1992) periaatteiden kanssa. Jos olosuhteet eivät kuitenkaan ole suotuisat inklusiolle ja riittäviä tukitoimia ei ole saatavilla, kaikkien oppilaiden samassa luokassa opettaminen voi olla vahingollista ja vastuutonta (Hakala & Leivo, 2015, s. 19-20).

Inklusiivisia käytänteitä toteuttavien toimijoiden ja tutkijoiden, kuten Lakkalan (2008b, s. 48–49), kuvaukset osoittavat, että inklusiio edellyttää tarkoituksenmukaisia puitteita ja

vaatii tietyiltä osin enemmän resursseja kuin perinteinen koulu. Oppilasryhmien maltilliseen kokoon on syytä kiinnittää huomiota ja aikaa tulee jäädä opetustyön lisäksi opettajien ja muun henkilöstön yhteissuunnittelulle ja eri tahojen kanssa toteutettavalle yhteistyölle (Lakkala, 2008b, s. 48–49). Inklusion toimintaedellytykset ovat kunnossa, kun resurssit suunnataan oikein, oppilaan tarvitsema tuki tuodaan hänen omaan luokkaansa ja koulun henkilökunta suhtautuu tähän myönteisesti. Stainback ja Stainback (1996) toteavat inklusiivisen koulun hyödyttävän sekä vammaisia että heidän vammattomia ikätovereitaan. Vammaiset oppilaat hyötyivät tavallisella luokalla opiskelusta sekä akateemisesti että sosiaalisesti, heidän vammattomat luokkakaverinsa puolestaan oppivat suhtautumaan ihmisten väliseen erilaisuuteen hyväksyvästi saadessaan itse kokemuksia siitä (Stainback & Stainback, 1996). Myös Dyson ja kollegat (2004) ovat osoittaneet tutkimuksellaan, jonka otosryhmä oli yli puoli miljoonaa englantilaisoppilasta, ettei erityisoppilaiden integroimisella ole negatiivisia vaikutuksia toisten oppilaiden oppimiseen. Tutkijoiden Hangin ja Rabrenin (2009) mukaan vammaisten oppilaiden on puolestaan todettu parantavan akateemista suoritustaan yleisopetuksen luokassa.

Inklusiivisessa koulussa tukea on mahdollisuus saada myös ilman virallista diagnoosia (Lakkala, 2008b, s. 48). Oppilaat, joilla on käyttäytymiseen, keskittymiseen ja motivaatioon liittyviä haasteita luokitellaan erityistä tukea tarvitseviksi riippuen koulun ja opettajien toleranssista ja suhtautumisesta erilaisuuteen. (Jahnukainen, 2003, s. 503–504). Inklusiivisessa koulussa huomiota tulisikin kiinnittää siihen, mitä nimityksiä erityistä tukea tarvitsevista oppilaista käytetään. Sillä, sanotaanko ”erityisoppilas” vai ”erityisen tuen tarpeessa oleva oppilas”, ”oppimishäiriö” vai ”oppimisvaikeus”, on merkitystä, koska käytetyt termit ohjaavat ajatteluamme. Diagnoosin kautta määriteltäessä puhutaan samalla leimaamisesta, luokittelusta ja kategorisoinnista, ja tällöin unohtuu helposti vastuu oppimisympäristöistä ja pedagogisista muutoksista. (Takala, 2016ab, s. 18, 20, 53–54.) Lähökohtana tulisi kuitenkin olla se, että lapsi on ensisijaisesti lapsi, ei vammainen (Takala, 2016b, s. 54). Kun yksilön persoonallisuus jää vamman varjoon ja hänet nähdään pelkästään vammaisena eikä ihmisenä, jonka vamma on vain yksi hänen ominaispiirteistään, tätä kutsutaan tyypittämiseksi. Kasvattajien ammattietiikkaan kuuluu tämän ongelman tiedostaminen ja taito kohdata oppilas yksilönä. (Vehmas, 2015, s. 118.) Kolmiporaisen tuen käyttöönoton myötä ovat yleistyneet ilmaisut, joiden mukaan oppilas on ”erityisen tuen tarpeessa”, ”lisätuen tarpeessa” tai ”tehostetun tuen tarpeessa” (Moberg & Vehmas, 2015, s. 57–58). Oppilaiden luokitteluun liittyy sekä hyötyjä että haittoja, joita esimerkiksi Moberg ja Vehmas (2015, s. 60–63) ovat käsitelleet.

2.3.2 Inklusiivinen opettajuus ja opetus

Suomen solmimien kansainvälisten sopimusten seurauksena perusopetuksen inklusiivisia rakenteita pyritään jatkuvasti kehittämään. Jokainen opettaja kohtaakin uransa aikana oppilaita, joilla on erilaisia tuen tarpeita (Winter, 2006, s. 85). Nykyisessä tilanteessa on mahdotonta opettajana sanoa, että ei ole kiinnostunut opettamaan heterogeenisiä luokkia. Kuten edellä todettiin, hyviin tuloksiin inklusion kannalta voidaan päästä, kun opettaja ei ole yksin vaan hänellä on koulun johdon tuki takanaan (Idol, 2006; Nilholm & Alm, 2010). Myös jo opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen tulisi tarjota toimintamalleja monenlaisista oppilaista koostuvien ryhmien opettamiseen (Lakkala, 2008b, s. 48).

Inklusiivisessa koulussa tarvitaan opettajia, joilla on vankka aineenhallinta sekä taidot eriyttää opetusta ja soveltaa oppiaineita. Opettajien tulisi kyetä muuttamaan opetustapoja oppilaiden tarpeita vastaaviksi, tukea oppilaiden vahvuuksia, oppimistyylejä, oppimisstrategioita sekä kriittistä ajattelua. Kun luokalla on paljon erilaisia oppijoita, opettajalla tulee olla valmius nopeisiin muutoksiin sekä rohkeutta ottaa riskejä. (Lappalainen & Mäkihonko, 2004, s. 71.) Opettajat voivat edistää inklusiivisuutta tunnistamalla ja vastustamalla oppilaita segregoivia käytäntöjä (Hakala ja Leivo, 2015 s. 18). Myös opettajaopiskelijoiden näkemyksissä hyvästä opettajasta nousi esiin ajatuksia, jotka ovat tuttuja inklusiivisten ryhmien opettamiseen liittyvistä vaateista. Hyvän opettajan katsottiin osaavan luoda pedagoginen oppimisympäristö, joka on toteutettu oppilaiden edun mukaisesti. Pätevän opettajan katsottiin kohtelevan kaikkia tasavertaisina, ymmärtävän oppilaiden välistä erilaisuutta, saavan jokaisen oppilaan tuntemaan olevansa hyvä jossain sekä käyttävän monipuolisesti erilaisia keinoja opetussisältöjen esittämiseen tehden ja näyttäen havainnollistavia esimerkkejä. (Määttä & Rantala, 2016, s. 137.)

Seuraavaksi tarkastelen arvoja, jotka opettajien tulisi inklusiivisessa koulussa omaksua. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus (eng. *European Agency for development in Special Needs Education*), on EU-maiden välisen yhteistyön koordinoija erityisopetuksen alueella (Erityisopetuksen strategia, 2007, s. 12). Sen kolmivuotisessa projektissa selvitettiin, millaisia välttämättömiä kompetensseja, ymmärrystä ja arvoja opettajat tarvitsevat saavuttaakseen sisäistetyn käsityksen inklusiivisesta koulusta. Tutkimuksessa hyödynnettiin osaamista 55 asiantuntijalta 25 maasta (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012, s. 5). Tutkimuksen pohjalta laadittiin ”Osallistavan opettajan profiili”, (eng. *Profile of Inclusive Teachers*), joka ”määrittää inklusiiviseen kasvatukseen liittyvät

jokaisen opettajan ammatilliseen osaamiseen liittyvät arvot ja osaamisalueet” (Hakala & Leivo, 2015, s. 18).

Kaikki osallistavan opettajan osaamisalueet ovat yhteydessä toisiinsa ja ne ovat perusta inklusion toteuttamiselle. Arvot ja osaamisalueet koostuvat kolmesta elementistä: asenteista, tiedoista ja taidoista. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012, s. 11.) Thuneberg ja Vainikainen (2015, s. 160) toteavat Suomen koulujärjestelmän ja opettajien käytäntöjen noudattelevan ”Osallistavan opettajan profiilin” keskeisiä piirteitä huolimatta melko usein käytetyistä pienryhmistä ja erityisluokista.

Osallistavan opettajan profiilin keskeiset arvot Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskukseen mukaan (2012, s. 11) ovat:

1. Oppijoiden moninaisuuden arvostaminen: erilaisten oppijoiden näkeminen opetuksen etuna ja voimavarana.
2. Kaikkien oppilaiden tukeminen ja uskominen oppilaiden saavutuksiin. Tehokkaiden opetusmenetelmien käyttö sekä akateemisen ja sosiaalisen osaamisen edistäminen.
3. Yhteistyön ja tiimityön hyödyntäminen: työskenteleminen muiden opetusalan ammattilaisten kanssa sekä perheiden kanssa tehtävä yhteistyö.
4. Henkilökohtainen ammatillinen kehittyminen ja oman osaamisen jatkuva päivittäminen ja ylläpitäminen.

Millaista sitten on inklusiivinen opetus? Inklusiivinen opetus perustuu erilaisuuden pedagogiikkaan, jossa osallisuus on jokaisen oppilaan oikeus ja opetuksessa käytetyt ohjausstrategiat antavat mahdollisuuden kognitiivisilta taidoiltaan eritasoisten oppilaiden osallistumiselle (Lakkala, 2008b, s. 49–50; McGuire ym., 2006, s. 168–169; Orkwis & McLane, 1998, s. 4). Inklusiivisessa opetuksessa käytetään eriyttämistä ja jatkuvaa oppilasarviointia (Naukkari & Ladonlahti, 2001, s. 98). Eriyttäminen voidaan tehdä inklusiivisessa opetuksessa esimerkiksi niin, että oppilas on muiden joukossa luokassa, vaikka hänen oppimistavoitteensa eivät olisikaan samat kuin muilla. Eriyttäminen voi kohdistua tavoitteisiin, toimintatapoihin tai arviointiin, mutta kuitenkin niin, ettei sillä ole leimaavaa vaikutusta lapseen. (Saloviita, 2012; Moberg & Vehmas, 2015, s. 64–66.)

Inklusiivisessa opetuksessa pidetään luonnollisena, että oppilaiden tuotokset ovat erilaisia (Tomlinson, 2005, s. 48). Myös pienryhmäopetusta voidaan järjestää, jos se on oppilaan edun mukaista (Huttunen & Ikonen, 1999, s. 64). Muita inklusiivisessa opetuksessa hyödynnettäviä opetuksen tapoja oppimateriaalin ja opetuksen mukautuksen li-

säksi ovat esimerkiksi monikanavaisuus, kokemuksellinen oppiminen, struktuuri ja systemaattisuus sekä yhteistoiminnallisuus (Pirttimaa & Takala, 2016, s. 186, 188; Elliot ym., 2012, s. 73). Erilaisen luokkakaverin kanssa yhteistoiminnallisesti työskentely kasvattaa myös lapsen toleranssia kohdata erilaisuutta ja hyväksyä se (Rimpiläinen & Bruun, 2007, s. 81). Opettajille tulisi jäädä myös aikaa oppimisen edistymisen diagnosointiin ja tarkoituksenmukaisten oppimistavoitteiden asettamiseen sekä muiden opettajien ja henkilöstön kanssa tehtävään yhteissuunnitteluun (Pollard, 2005, s. 217–218; Lakkala, 2008b, s. 49).

Seuraavaksi tarkastelen toista näkökulmaa aiheeseen, nimittäin sitä, millaisilla argumenteilla erityisopetuksen erillisyyttä on puolustettu ja miksi kaksoisjärjestelmää ei ole Suomessa niin yksinkertaista muuttaa.

2.3.3 Inklusion toteuttamisen haasteet

Seuraavassa tarkastelen toista näkökulmaa aiheeseen, nimittäin sitä, millaisilla argumenteilla erityisopetuksen erillisyyttä on puolustettu ja miksi kaksoisjärjestelmää ei ole Suomessa niin yksinkertaista muuttaa.

Vaikka inklusiivista koulua monien mukaan voi pitää ihanteellisena ja tavoiteltavana mallina koulusta, se on esimerkiksi Vehmaan mukaan (2015, s. 115) ”käytännössä vaikea tai jopa mahdoton toteuttaa kaikille oppilaille”. Vehmas (2015, s. 117) tuo esiin, että on myös epätarkoituksenmukaista, jopa vahingollista vaatia ehdotonta inklusioajattelua, jossa oppilaiden sijoittamisesta samaan tilaan ei voida poiketa. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen erillisyyksistä kiinni suomalaisessa koulukulttuurissa ja asenteissa – koulujen oppilaat, oppilaiden vanhemmat ja opettajat ovat vuosikymmenien aikana omaksuneet sen normaaliksi järjestelmäksi, minkä vuoksi inklusion edistäminen ei ole nopea prosessi (Hakala & Leivo, 2015, s. 13). Hakala ja Leivo (2015, s. 13) esittivät vielä vuonna 2015, että kaksoisjärjestelmä on vielä tänäkin päivänä ohjaava tekijä paitsi koulussa myös opetushallinnossa, opettajankoulutuksessa ja tiedeyhteisössä.

Tarkastelen seuraavassa inklusion toteuttamisen haasteita opettajien näkökulmasta. Ensinnäkin on totta, että koulun työntekijöillä ei välttämättä ole yhteistä sisäistettyä ymmärrystä inklusiivisesta koulusta (Ainscow ym., 2014). Scruggsin ja Mastropierin (1996) laaja yhteenvetotutkimus osoitti, että opettajat yleisesti suhtautuivat integraatioon melko kielteisesti ja kriittisesti. Inklusion toteutumisen esteenä on todettu asenteiden lisäksi

olevan esimerkiksi opettajien vähäiset kokemukset erityisen tuen tarpeen oppilaista. Useiden tutkimusten mukaan niillä opettajilla, joilla on kokemusta erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisesta, on myös myönteisempi asenne ottaa tällaisia oppilaita omalle luokalleen kuin niillä opettajilla, joilla on vähän tai ei ollenkaan kokemusta (Hakala & Leivo, 2015 s. 18; Isosomppi & Leivo, 2015).

Toisin sanoen, vaikka integraation ja inklusion kysymykset liittyvät laajemmalti yhteiskunnalliseen keskusteluun tasa-arvosta ja ihmisoikeuksista, opettajat opetusalan ammattilaisina tarkastelevat integraatiota ennemminkin opetuksellisesta näkökulmasta kuin yhteiskuntapoliittisesta perspektiivistä. Luokanopettajia ja aineenopettajia huolettaa oman ammattitaitonsa riittävyys kohdata erityisen tuen lapsi. Samalla erityisopettajat painottavat lasten oikeutta saada laadukasta erityisopetusta siihen koulutuksen saaneiden opettajien johdolla. (Moberg, 1998, s. 139.) Vehmas (2015, s. 115) jopa väittää, että erillinen erityisopetus on syntynyt opettajien henkilökohtaisesta tarpeesta poistaa ryhmästään häiritsevät oppilaat. Opettajien kokemusten mukaan inklusion toteuttamisen esteenä ovat siis usein riittämättömien tukitoimien tarjoaminen sekä kaikille oppilaille että opettajille. Kuitenkin esimerkiksi Ainscow, Dyson ja Weiner (2014) tuovat esiin, kuinka opettajille koulu kulttuurisena ja sosiaalisena tilana ei tarjoa opettajille tarpeeksi aikaa ja mahdollisuuksia oman työnsä uudelleen jäsentämiseen. Tältä pohjalta opettajien asenteiden voi katsoa johtuvan pitkälti erityispedagogisen tiedon puutteesta.

Muutos kohti inklusiivista koulua edellyttää opetushenkilöstön sitoutumista siihen ja valmiuksia kohdata oppilaan erityiset tarpeet (Moberg, 1998, s. 155; Erityisopetuksen strategia, 2007, s. 16–17). Opettajan käsitysten ollessa kielteisiä oppilaan edellytyksistä ja opetuksen onnistumisesta, lapsen sijoittamista tavalliseen luokkaan kannattaa harkita uudelleen (Moberg, 1998, s. 155–156). Opettajien asenteet ja ennakkoluulot eivät saisi vaikuttaa lapsen opetuksen paikkaan (Murto, 1999, s. 33). Sitä vastoin, kun opettaja on halukas ja motivoitunut ottamaan integroidun oppilaan luokalleen, hän myös omalta osaltaan luo lapsen opetukselle hyvät edellytykset (Moberg, 1998, s. 156). Erityisopetuksen strategiassa (2007, s. 16–17) onkin tuotu esiin, että erityispedagogista osaamista tulisi vahvasti korostaa sekä rehtoreiden että opettajien koulutuksessa.

Tarkasteltaessa inklusion toteuttamisen haasteita oppilaiden näkökulmasta, esiin nousee selvästi se, että valitettavasti Suomen kuntien puutteellisten resurssien vuoksi erityisen tuen oppilaita on sijoitettu yleisopetuksen ryhmiin, mutta tuki ei ole seurannut oppilaiden perässä (Hakala & Leivo, 2015, s. 17). Kivirauma (2015b, s. 44) toteaa erityisope-

tuksen kasvuun 2000-luvulle tultaessa mahdollisesti vaikuttaneen kuntien tiukka taloustilanne, kun erityisopetuksessa opiskelevista saatiin tuolloin enemmän rahaa valtiolta kuin yleisopetuksessa opiskelevista. Huttusen ja Ikonen (1999, s. 65) mukaan joissakin Suomen kunnissa integraatio on nähty vain hallinnollisina ratkaisuin vähentää erityisopetuksen kustannuksia, eli erityisen tuen oppilaat on siirretty yleisopetukseen vain, jotta säästettäisiin rahaa, mutta palvelut eivät ole seuranneet perässä.

Voiko erillinen erityisopetus olla siis joissain tapauksissa perusteltua? ”Erilaisiin tarpeisiin tarvitaan monenlaisia ratkaisuja”, Takala tähdentää (Takala, 2016b, s. 58). Murto (1999, s. 33) huomauttaa, että varsinkin suuren luokkakoon luokissa yleisopetus ei ole realistisesti kaikissa tapauksissa oikea vaihtoehto lapsen parasta ajatellen. Aina tulisi siis ottaa huomioon ensisijaisesti ja tapauskohtaisesti lapsen etu. Esimerkiksi Kauffman (1995) kannattaa segregatiota, koska lapsella on oikeus saada oppimisedellytysten mukaista opetusta. Esiin on nostettu myös huoli suuressa yleisopetuksen ryhmässä mahdollisesti kiusatuksi tulemisesta ja toveripiiristä poissulkemisesta erilaisuuden vuoksi (Huttunen & Ikonen, 1999, s. 82). Opetuksen lähtökohtana tulisi olla oppilaiden saattaminen yhteiskunnan täysivaltaisiksi jäseniksi antamalla heille koulussa elämässä tarvittavat tiedot ja taidot. Vasta tämän jälkeen pohditaan, kuinka tämä tavoite on mahdollista saavuttaa ja miten opetus olisi syytä järjestää. (Björn, 2012, s. 354.) Tällöin opetuksen fyysistä paikkaa ensisijaisempana kriteerinä on yksilöllinen hyvä opetus (Kivirauma, 2015b, s. 40; Moberg & Vehmas, 2015, s. 74). Toisaalta vieläkin erityisopetukseen liitetään vahvasti kielteinen leimautuminen ja syrjintä, minkä vuoksi opetuksen paikalla on kuin onkin merkitystä (Moberg & Vehmas, 2015, s. 74).

Parasta oppimisympäristöä valittaessa yhteistyö opettajan, vanhempien ja mahdollisten muiden kuntouttajien kanssa on olennaista. Lapsen lääketieteelliset ja sosiaaliset realiteetit suhteutettuna tarjolla oleviin vaihtoehtoihin tulee ottaa päätöksenteossa huomioon. (Murto, 1999, s. 33.) Esimerkiksi jotkin kuurojen järjestöt ajavat kuulovammaisten lasten oikeutta saada opetusta erillään muista, jotta voidaan taata heille pääsy osaksi viittomakielen ja kuulovammaisten kulttuuria (Ainscow ym., 2014, s. 16). Lapsen etua voi isoa yleisopetuksen luokkaa paremmin palvella esimerkiksi sairaalakoulu, pieni turvallinen erityisluokka tai pelkästään osittainen integrointi yleisopetukseen. Takala (2016ab, s. 15, 20, 59) on huomannut, että hyviä tuloksia tuottavasta erityisopetuksesta ei ole tehty paljonkaan tutkimuksia, mutta näyttää siltä että erityisluokilla- ja kouluilla on oma paikkansa koulujärjestelmässä, ja niitä tarvitaan vastaamaan erilaisten oppijoiden tarpeisiin. ”Tiettyjen lasten vastentahtoinen sulkeminen ulos tavallisesta koulusta on nöyryyttävää,

mutta nöyryyttävää on myös olla kiusattuna ja hylättynä inklusiivisessa koulussa”, Vehmas (2015, s. 117) kiteyttää.

2.4 Kysymys erityisopetuksen erityisyydestä

Seuraavaksi tarkastelen kysymystä erityisopetuksen erillisyydestä kiinnittäen huomiota erityisesti siihen, millaisia argumentteja on esitetty erityisopetusta vastaan. Onko erillinen yleis- ja erityisopetus tosiasiassa tulkittavissa koulutuksellisen tasa-arvon edistäjänä, jossa oppilaalla on oikeus saada yksilöllistä tukea vai onko erityisopetus pikemminkin koulujärjestelmän sisäisen valikoinnin ja erottelun väline, jossa jaetaan oppilaat tavallisiin ja poikkeaviin ja vapautetaan yleisopetus hankalista yksilöistä? Onko erityisopetus ennen kaikkea leimaavaa, tehotonta ja kallista ja voisiko erityinen tuki ollakin osa hyvää perusopetusta?

Länsimaisessa erityiskasvatusta koskevassa keskustelussa on 1970-luvulta lähtien kiisteltty erillisen erityisopetuksen ja yleisopetuksen välisestä suhteesta ja kaikkien oppilaiden mahdollisuuksista opiskella samoissa yleisopetuksen luokissa (Moberg & Savolainen, 2015, s. 76). Tutkijat toteavat keskustelun olevan ajankohtainen edelleen. Erillistä erityisopetusta on kritisoitu muun muassa sen vuoksi, että se on nähty pedagogisesti tehottomana ratkaisuna ja sillä on todettu olevan oppilaisiinsa leimaava kielteinen vaikutus (Moberg, 1998, s. 137). Saloviidan (2001, s. 163) mukaan kriittisen rakennesosiologian näkökulmasta erityisopetus on koulusysteemin toteuttamaa rakenteellista syrjintää ja erottelua, joka kohdistuu vammaisiin lapsiin ja alempiin sosiaaliluokkiin. Kaksoisjärjestelmän on nähty heikentävän yhdenvertaisuutta ja palvelevan koulutusjärjestelmän etuja, kun hankalat oppilaat on siirretty pois yleisestä opetuksesta (Moberg & Vehmas, 2015, s. 80). Erityispedagogiikan varhaiset tieteelliset juuret ovat lääketieteessä ja psykologiassa, joissa lähtökohtana on ollut oletus, jonka mukaan yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen ongelmat ovat ensisijaisesti yksilöstä riippuvaisia, ja korjaustoimet tämän vuoksi kuuluu kohdistaa yksilöön (Kivirauma, 2015a, s. 14–15). Pirttimaa ja Takala (2016, s. 184) väittävät, että erityisopetusta käytetään nykyään vastaamaan myös pulmiin, joihin se ei sovellu.

Erityisopetukselle on esitetty lukuisia perusteluja. On ajateltu esimerkiksi, että jotkut oppilaat ovat niin erilaisia verrattuna toisiin, ettei tavallisella luokalla heidän oppimistarpei-

siinsa voida vastata. Erityispedagogiikka on siis pyrkinyt vastaamaan yksilöllisiin tarpeisiin. Lisäksi perinteisesti on ajateltu, että tehokasta yksilöllistä opetusta voidaan antaa pelkästään erillään muista, ja tärkeämpää on opetuksen laatu kuin sen paikka. (Moberg, 1998, s. 141.) Toisaalta taas erityisopetusta on syytetty tehottomuudesta sekä taloudellisesta tuhlaavaisuudesta, ja sen on myös nähty leimaavan oppilaansa negatiivisesti ja edistävän erityislasten koulutuksellista ja yhteiskunnallista syrjäytymistä (Moberg, 1998, s. 137; Saloviita, 2001, s. 139). On nostettu jopa esiin kysymys siitä, tuottaako koulu itse oppimisvaikeuksia korostamalla liian teoreettisia opetustapoja (Huttunen & Ikonen, 1999, s. 67). Vehmas (2015, s. 115) on todennut, että inklusiota kannattavien mielestä inklusion toteutumista estävät lähinnä asenteet.

Erityisopetuksen oma hallinto, omat instituutiot ja omat pätevyydet ovat mahdollistaneet sen kehittymisen yleisopetuksen rinnalla olevaksi omaksi järjestelmäkseen (Naukkari, 1998, s. 183). Toisaalta erityisopetusta tarjoavat koulut nähdään monenlaisten oppijoiden kouluina, ja toisaalta koulun maineesta saatetaan jopa huolestua, jos sinne perustetaan erityisluokka (Takala, 2016b, s. 51). Yleisopetuksen ja erityisopetuksen erillisyyttä kasvattavat luokanopettajien ja erityisopettajien erillinen koulutus sekä koulumaa-ilmassa näkyvät yhteiskunnan koventuneet kilpailuhenkiset arvot, jotka määrittelevät, että kaikkien pitäisi pystyä etenemään oppimispolullaan samassa tahdissa (Saloviita, 2001). Yleisopetuksen ja erityisopetuksen vuorovaikutuksen puute ylläpitää toiseuttamisen paradigmaa (Helakorpi, Mietola & Niemi, 2014). Sen sijaan että ongelmat nähtäisiin oppilaassa, olisi olennaisempaa kääntää katse kohti koulua: miten koulusysteemi voisi mukautua ja joustaa, jotta olisi mahdollista vastata erilaisiin tuen tarpeisiin (Lappalainen & Mäkihonko, 2004, s. 68). Kiinnostavaa kyllä, tutkimustulosten mukaan yleisopetuksessa opiskelleet oppilaat, jotka saivat tarvitsemansa tuen omalla luokallaan, ovat menestyneet jatko-opinnoissa erillisessä erityisopetuksessa opiskelleita paremmin. Vastavasti koko kouluaikinsa erityisluokalla opiskelleet kiinnittyvät työelämään ja jatkavat jatko-opintoihin keskimäärin heikommin kuin yleisopetuksessa opiskelleet vertaiset. (Markussen, 2004.) Erityisoppilaiden integrointi yleisopetukseen ei vaikuta, toisin kuin yleensä luullaan, vaikuta muiden luokalla opiskelevien oppilaiden oppimiseen (Moberg & Vehmas, 2015, s. 78). Toisaalta jotkut tutkimukset ovat myös osoittaneet monien erityisoppilaiden viihtyneen erityisluokilla (Frostad & Pijl, 2007).

Erilaisuuden ja normaalin välinen suhde on aina ollut riippuvainen kulttuurista, ajasta ja paikasta. Voi hyvinkin olla, että esimerkiksi 1900-luvun puolivälin kansakoulussa normaaleiksi luokitelluista oppilaista osa laitettaisiin 2000-luvun alun peruskoulussa erityis-

opetukseen (Kivirauma, 2015a, s. 16). Erityisopetuksen strategiassa (2007 s. 19) nostetaan esiin tarve määritellä erityisopetuksen käsite uudelleen tai täydentää aiempaa määritelmää, koska erityisopetusta saavien oppilaiden määrä on kasvanut. Määritelmä ei voi enää olla sidottu tiettyyn luokamuotoon tai opetuksesta vastaavaan ammattiryhmään (Erityisopetuksen strategia, 2007 s. 19). Erityisopetuksen tulisiikin muuttua niin käsitteellisesti kuin toiminnallisestikin yhteiskunnan arvojen ja linjausten mukaisesti (Björn, 2012, s. 354). Zigmond ja Baker (1995) näkevät erityisopetuksen roolin muutoksen: se ei ole enää ”erityistä” inklusiivisissa ohjelmissa, vaan sen tehtävänä tulee ennemminkin olemaan tuen ja erilaisten palveluiden tarjoaminen. Jahnukainen ja Hautamäki (2015, s. 201–202) kyseenalaistavat, voidaanko enää nykyään puhua ”erityisestä” opetuksesta, kun niin moni oppilas on osallisena erityisopetuksessa vai pitäisikö pikemminkin todeta, että ”yhä useamman oppilaan kohdalla yleisiin kehitystavoitteisiin pyritään yksilöllisin keinoin.”

Saloviita (2012) epäilee, tarvitaanko erityispedagogiikkaa itseasiassa ollenkaan. ”Todellisuudessa erityisopetuksessa sovelletut menetelmät eivät käytännössä juurikaan eroa tavallisesta opetuksesta. Se ei olekaan ihme, sillä oppimisen periaatteet ovat yleisiä ja kaikille ihmisille yhteisiä”, Saloviita toteaa. (Saloviita, 2008, s. 158.) Monet erityisopetuksessa käytetyistä menetelmistä tai ainakin niiden ominaisuuksista tunnetaan joissain määrin myös yleisopetuksen puolella: annetun tuen tulee olla systemaattista, eksplisiittistä ja intensiivistä (Pirttimaa & Takala, 2016, s. 186, 188; Mitchell, 2008, s. 8).

Kaiken kaikkiaan erityisopetusta voidaan pitää oikeutettuna tai päinvastoin lapsen edun vastaisena, kun laitetaan vaakakuppiin sen hyödyt ja mahdolliset haitat. Erityisopetuksen erillisyyttä puoltavat alalla empiirisesti tehokkaiksi todetut opetusmenetelmät, joita käytetään pelkästään erityisopetuksessa. Tähän vaikuttaa suurelta osin se, että luokan- ja aineenopettajat eivät kaiken kaikkiaan tunne näitä menetelmiä kovin hyvin, ja heidän mielestään erityisoppilaiden kanssa pärjäämiseen tarvitaan erillinen koulutus. Sen sijaan kysymys siitä, käytetäänkö näitä menetelmiä yleisesti, tarkasti ja huolellisesti vai onko opetus välillä hyvinkin samanlaista kuin yleisopetuksessa, jää avoimeksi. (Moberg & Vehmas, 2015, s. 73–74.)

3 Yhteisopettajuus osana yhteisöllistä työkuultuuria

Edellä laajasti käsitelty inklusion ideologia on vaikuttanut merkittävästi yhteisopetuksen käyttöönoton vaatimukseen. Tässä kokonaisuudessa käsittelen aluksi yhteisopettajuuden lisääntymiseen johtanutta kehityskulkua (luku 3.1). Sen jälkeen siirryn tarkastelemaan lähemmin itse käsitettä ja yhteisopetusta tukevia rakenteita ja yhteisopetuksen edellytyksiä (alaluvut 3.2.1 ja 3.2.2). Alaluvussa 3.2.3 esittelen kuinka opettajankoulutus ja opetusharjoittelut voivat kehittää opettajaksi opiskelevien yhteisopetusvalmiuksia, ja alaluvussa 3.2.4 annan tutkimuskirjallisuuteen pohjautuvia esimerkkejä, kuinka yhteisopetusta voidaan opetuksessa toteuttaa. Luvussa 3.3 tuon esiin erilaisia tutkimuksissa esiin tuotuja yhteisopettajuudesta saatuja kokemuksia, ja viimeinen luku 3.4 keskittyy tarkastelemaan sitä, millä keinoin yhteisopettajuuden käyttöä voitaisiin lisätä tulevaisuudessa.

3.1 Kohti yhteistoiminnallista koulua

Koulujen on havaittu tarvitsevan uusia toimintatapoja haastamaan perinteistä yksinopettamisen kulttuuria tilanteessa, jossa opetusryhmät ovat heterogeenisiä ja yksilöllisiin haasteisiin tulisi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) linjausten mukaisesti puuttua mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Koska ”erityisen ja tavallisen opetuksen rajapinta on veteen piirretty”, on opettajien välinen yhteistyö tarpeellista (Pirttimaa & Takala, 2016, s. 192). Mielenkiinto yhteisopettajuutta kohtaan on kasvanut Unesco:n Salamancan julkilausuman (1994) myötä, kun inklusiivista koulua alettiin vaatia poliittisella tasolla (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012, s. 373).

Erityisopetuksen strategiassa (2007, s. 16–17) on todettu Suomen haasteeksi erityisopetuksen kehittämisessä esimerkiksi kouluyhteisön yhteistoiminta ja opettajien yhteistyö, yksilölliset tarpeet huomioiva opetus, joustavien opetusmenetelmien kehittäminen ja kaikkien opettajien erityispedagogisen perus- ja täydennyskoulutuksen lisääminen. Tämä kertoo osaltaan Suomen tavoitteesta lisätä yhteisopetuksen käyttöä inklusiivisen koulun periaatteiden mukaisesti. Myös Euroopan Erityisopetuksen kehittämiskeskus (2012, s. 11) nostaa aiemmin esitellyssä ”Osallistavan opettajan profiilissa” esiin yhteistyön ja tiimityön hyödyntämisen muiden opetusalan ammattilaisten kanssa. Inklusiivinen koulu on mahdollinen vain, kun jokainen opettaja eri ammattikunnista on valmis teke-

mään yhteistyötä (Euroopan Erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012, s. 15). Sekä Lakala (2008b, s. 49) että Takala (2016c, s. 72) tuovat esiin, että luokan- ja aineenopettajan yhteistyö erityisopettajan kanssa tulisi olla intensiivistä, säännöllistä ja pitkäjänteistä.

Joustamattomien opetusjärjestelyjen ja vahvan perinteisen luokkakeskeisen ja opettaja-keskeisen työtavan on nähty hidastaneen inklusion kehitystä Suomessa (Naukkarinen & Ladonlahti, 2001, s. 102; Korkeakoski ym., 2001). Yhteisopettajuuden toteuttaminen vaatii koulukulttuurin muutosta (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012, s. 374) ja nähdäkseni myös uusiutuvaa opettajuutta. Takalan ja Uusitalo-Malmivaaran tutkimuksessa (2012) selvisi, että yhteisopettajuutta hyödyntävät opettajat perustelivat valintaansa sillä, että yhdessä toisen opettajan kanssa opettaminen paransi opetuksen laatua. Tämä kertoo osaltaan kulttuurisesta muutoksesta aikaisemmasta yksinopettamisen kulttuurista kohti jaettua opettajuutta. (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012, s. 387.) Naukkarista (1998, s. 182) lainaten voitaisiinkin todeta, että yhteisopettajuus on uudistuvan koulu- maailman joustava työkäytäntö, jonka avulla oppilaiden yksilöllisyyteen voidaan paremmin vastata. Parhaimmillaan yhteistyöhön opitaan jo koulutusvaiheessa, jossa teoriaopetuksen sekä käytännön harjoitteluiden tulisi antaa valmiudet yhteistyöhön niin, että erityis-, luokan- ja aineenopettajat sekä esimerkiksi opinto-ohjaaja- ja psykologiopiskelijat koulutettaisiin samoissa opetusryhmissä (Lappalainen & Mäkihonko, 2004, s. 70–71). Koska luokan- ja aineenopettajien on todettu tuntevan erityisopetuksen menetelmiä huolesti tai he eivät osaa käyttää niitä (Vaughn & Linan-Thompson, 2003), on yhteistyö erityisopettajien kanssa melkein välttämättömyys.

Nähdäkseni nykytilanteessa, jossa opettajaan kohdistuvat haasteet kasvavat entisestään, moni opettaja voisi ajatella yhteisopettajuuden olevan ratkaisu esimerkiksi heterogeenisten luokkien opettamiseen. Pohditaan jopa, parantuisivatko Suomen tälläkin hetkellä hyvät Pisa-tulokset entisestään, jos kaikki laaja-alainen erityisopetus annettaisiin yleisopetuksessa (Takala, 2016c, s. 71). Kuitenkaan opettajan työn perinteistä yksin tekemisen kulttuuria ei ole nopeaa ja yksinkertaista muuttaa. Pelätään, että toinen opettaja horjuttaa omaa auktoriteettia. Opettajakoulutuksenkin on nähty antavan mallin yksin opettamiseen. (Takala, 2016c, s. 71.) Tämän olen kuitenkin nähnyt omien kokemuksieni ja tutkimusaineistoni perusteella mukaan ainakin osin muuttuneen.

Jotta muutos kohti yhteisöllisempää koulukulttuuria olisi mahdollinen, koulun kulttuurin ja työntekijöiden asenteiden on oltava kehitysmuotoisia (Sahlberg, 1997; Naukkarinen, 1998, s. 185). Kuten aiemmin totesin, useat tutkimukset osoittavat niiden opettajien, joilla on kokemusta erityistä tukea tarvitsevista oppilaista, suhtautuvan vähemmän kokemuk-
sista

omaavia opettajia myönteisemmin inklusioon (esim. Isosomppi & Leivo, 2015). Luokan- ja aineenopettajat tarvitsevat siis kokemuksia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamisesta. Hakala ja Leivo (2015, s. 19) korostavat myös opettajien mahdollisuutta havainnoida toistensa työskentelyä, koska jaettujen kokemusten kautta olisi mahdollista yhdessä pohtia mitä itse kukin voisi osaltaan tehdä kehittääkseen omaa kouluaan inklusiiviseen suuntaan.

3.2 Yhteisopettajuus opettajien välisen yhteistyön muotona

Seuraavaksi tarkastelen sitä, mitä yhteisopettajuuden käsitteellä tutkimuskirjallisuudessa tarkoitetaan, ja mitkä ovat sen käyttöönottoa tukevat rakenteet. Lisäksi kartoitan, millaiset edellytykset yhteisopettajuuden käytölle tarvitaan, mikä on opettajankoulutuslaitosten ja opetusharjoittelujen merkitys yhteisopetusvalmiuksien kehittäjänä, sekä miten opettajat voivat käytännössä hyödyntää yhteisopettajuutta työssään.

3.2.1 Yhteisopettajuuden käsite

Jotta yhteisopettajuuden työtapana voi erottaa yleisestä opettajien käyttämästä yhteistyöstä, on sen käsitteeseen paneuduttava tarkemmin. Yhteisopetus on yksi nykypäivän yleis- ja erityisopetuksen yhteistyömuoto, jonka avulla voidaan vastata erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrän jatkuvaan kasvamiseen (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2017, s. 386; Maaranen & Jyrhämä, 2016, s. 140). Yhteisopettajuuden käyttö onkin lisääntymässä esimerkiksi luokanopettajien keskuudessa inklusiivisten opetusjärjestelyjen kasvamisen myötä. Yhteisopettajuus on yksi tapa tehdä yhteistyötä yleis- ja erityisopetuksen välillä. (Maaranen & Jyrhämä, 2016, s. 137, 140.)

Yhteisopetuksen juuret ulottuvat Suomessa 1960-luvulle, kun erityisopettajat ovat alkaneet työskennellä yhdessä yleisopetuksen opettajien kanssa. Yhteisopetus ei ole siis työtapana uusi Suomessa, joskin sitä ei potentiaalistaan huolimatta vielä kovinkaan laajalti hyödynnetä, vaikka suunta onkin ollut 2010-luvulla nouseva. Yhteisopetusta on Suomessa kutsuttu myös samanaikaisopetukseksi, joka kuitenkin viittaa lähinnä opetuksen samanaikaisuuteen. Kuitenkin termi yhteisopetus kuvaa täsmällisemmin työtavan sisältöä, jossa vähintään kaksi opettajaa suunnittelevat yhteistyössä opetusta ja toteuttavat sen samassa tilassa yhdessä. Vastuu opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista on siis yhteinen, minkä vuoksi yhteistyö käsitetään perinteistä muotoa laajempaan ja kokonaisvaltaisempaan. (Rytivaara ym., 2012, s. 336–337; Malinen & Palmu,

2017, s. 10.) Tämän johdosta tässä tutkielmassa käytetään lähinnä termiä yhteisopetus tai yhteisopettajuus.

Yhteisopettajuuden (eng. *co-teaching*) klassinen määritelmä tulee tutkijoilta Cook ja Friend (1995), joiden mukaan yhteisopettajuus on kahden tai useamman pedagogisen ammattilaisen työskentelyä samassa luokkahuoneessa samaan aikaan. Tällöin molempien opettajien tulee osallistua aktiivisesti opetukseen, oppilasryhmä on heterogeeninen ja opetus tapahtuu samassa fyysisessä tilassa. Kuitenkin opetusta eriyttäessä on mahdollista jakaa oppilaat opettajien kesken eri tiloihin. Olennaisempaa näyttäisi olevan, että pääosin opetus tapahtuu samassa tilassa eikä eriytettävä ryhmä ole jokaisella kerralla sama. (Cook & Friend, 1995. s. 1–2.) Vaikka yhteisopetusparina voikin olla saman ammattiryhmän opettaja, esimerkiksi Mastropieri ja Scruggs (2006) määrittelevät yhteisopettajuuden olevan yleisopetuksen opettajan ja erityisopettajan välistä kokonaisvaltaista yhteistyötä, joka toteutuu inklusiivisessa luokkaympäristössä.

Yhteisopettajuus poikkeaa muusta yhteistyöstä nimenomaan jaetun asiantuntijuuden perusteella. Se perustuu tasa-arvoisille rooleille, luottamukselle, avoimuudelle ja kunnioitukselle. (Conderman ym., 2009.) Opettajat pääsevät yhteisopettajuuden kautta hyödyntämään toistensa erityisosaamista (Lahtinen, 2015, s. 189). Suomessa yhteisopettajuutta toteuttavat perinteisesti kaksi luokanopettajaa tai luokanopettaja ja erityisopettaja, mutta kansainvälisissä julkaisuissa yhteisopetus sisältää useimmiten ajatuksen nimenomaan erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyöstä (Malinen & Palmu, 2017, s. 10).

Yhteisopettajuuden työmuodon voidaan yleisesti ottaen katsoa rakentuvan kolmelle alueelle, joita ovat yhteissuunnittelu, yhteinen ohjaus ja yhteinen arviointi. Yhteissuunnittelu mahdollistaa molempien opettajien erityisosaamisen hyödyntämisen. (Murawski & Lochner, 2011.) Tärkeää on voida erottaa yhteisopettajuuden käsite yleisesti yhteistyötä hyödyntävästä opetuksesta (*collaborative teaching*), koska nämä helposti sekoitetaan keskenään (Cook & Friend, 1995, s. 3).

On tutkittu, että yhteisopettajuuden avulla voidaan parantaa ja kehittää inklusion toteutumista kouluissa, koska useamman opettajan välisen yhteistyön on todettu tukevan lapsia, joilla on oppimisvaikeuksia (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012; Saloviita, 2008, s. 152). Italiassa, jossa erityisluokat lakkautettiin jo 1970-luvun alussa, samanaikaisopetus on inklusion toteuttamisen keskeinen väline (Saloviita, 2012). Yhteisopettajuus onkin alun perin nähty juuri keinona integroida erityisen tuen oppilas yleisopetuksen luokkaan,

mikä huomattiin myös Saloviidan ja Takalan (2010) tutkimuksessa, jossa opettajat näkivät yhteisopettajuuden keinona tukea integraation toteutumista luokkahuoneessa. Myös Hakala ja Leivo (2015, s. 19) toteavat yhteisopettajuuden olevan inklusiota edistävä pedagoginen käytänte. Malinen ja Palmu (2017, s. 10) kuitenkin muistuttavat, ettei yhteisopetusta voida itsessään pitää pedagogisena keinona. ”Se miten hyvin yhteisopetus tukee oppimista, riippuu kulloinkin käytettävien pedagogisten menetelmien sopivuudesta oppilaiden tarpeisiin” (Malinen & Palmu, 2017, s. 10). Suomessa yhteisopettajuudesta on tehty väitöstutkimuksia (Rytivaara, 2012; Louhela; 2012), joissa kahden opettajan toteuttamaa yhteisopettajuutta on tutkittu laadullisin menetelmin.

3.2.2 Yhteisopetusta tukevat rakenteet ja yhteisopetuksen edellytykset

Tutkimuskirjallisuudessa yhteisopettajuuden edellytyksiksi on nostettu koulun hallinnon ja opetuksen järjestäjän tuki sekä opetussuunnitelmatekstin ohjaus, resurssien uudelleenlainen kohdentaminen sekä opettajien tahtotila ja sitoutuminen yhteisopettajuuden käyttöön. Seuraavaksi käsittelen tarkemmin sitä, miten käytännössä yhteisopettajuuden hyödyntämistä voidaan tukea, miten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) käsittelee yhteisopettajuutta ja mitä yhteisopettajuuden käyttö edellyttää opettajilta.

Yhteisopettajuus rikkoo perinteistä asetelmaa, jossa yksi opettaja on vastuussa yksin yhdestä oppilasryhmästä (Rytivaara ym., 2017, s. 22). Tradition muuttamiseksi yhteisopettajuuden käyttöönotto edellyttää koulun johdon tukea ja ohjausta opettajille, jolloin rehtorilla on merkittävä rooli edesauttaa yhteisopettajuutta suosivan työskentelykulttuurin luomisessa. Tämä näkyy erityisesti riittävien resurssien tarjoamisena ja sopivan suunnitteluajan järjestämisenä lukujärjestykseen, koska suunnitteluun tarvittavan ajan vähäisyyden on todettu olevan yksi este yhteisopettajuuden toteuttamiselle. Työskentelykulttuurin koulussa tulisi olla yhteistyötä edistävä ja siihen kannustava. Opettajankoulutuksella on myös merkittävä rooli opiskelijoiden yhteistoimintamallien käytön valmiuksien luomiselle, ja tätä tarkastelenkin tarkemmin seuraavassa luvussa 3.2.3. (Scruggs ym., 2007; Ahtiainen ym., 2011; Lahtinen, 2015, s. 190; Malinen & Palmu, 2017, s. 11; Pulkkinen ym., 2017, s. 32–35; Rytivaara ym., 2012, s. 337–338.)

Lisäksi kuntatason strateginen koulutuspoliittinen ohjaus ja kouluille kannustimien tarjoaminen tukevat yhteisopettajuuden käyttöönottoa opetuksen järjestäjän taholta (Pulkkinen ym., 2017, s. 30–31). Toisaalta Ahtiainen ja kumppanit (2017, s. 62) tuovat esiin,

ettei yhteisopetuksen toteuttamiseen välttämättä tarvita lisää resursseja, vaan jo käytössä olevat resurssit voidaan hyödyntää uudella tavalla. Esimerkiksi sen sijaan, että koulussa toimisi erillinen erityisopetusryhmä, tähän tarkoitettu resurssi voidaan käyttää niin, että erityisopettaja yhteisopettaa yleisopetuksen luokassa yhdessä luokan- tai aineenopettajan kanssa (Ahtiainen ym., 2017, s. 62).

Yhteisopetusta tukevana rakenteena voidaan myös pitää opettajien käytännön työvälinettä, valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita ja paikallisia opetussuunnitelmia, jotka ohjaavat opettajia kohti tiettyjä valintoja ja arvoja. Voimassa olevissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostetaan opettajien yhteistyötä, yhteistä pedagogista arviointia ja yhteisöllisyyttä. Sanoja yhteisopetus ja yhteisopettajuus ei opetussuunnitelmassa mainita, sen sijaan puhutaan samanaikaisopetuksesta, jonka tulkitseen kuitenkin viittaavan yhteisopettajuuteen tai sitä lähellä oleviin työskentelyn muotoihin. Samanaikaisopettajuus mainitaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmässä: sitä ohjeistetaan käyttämään osa-aikaisen erityisopetuksen yhtenä tukimuotona (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 73). Sitä voidaan käyttää kaikilla tuen tasoilla yleisestä erityiseen tukeen (Rytivaara ym., 2012, s. 347; Pulkkinen ym., 2017, s. 28). Täten opetussuunnitelmasta on luettavissa inklusion edistäminen yhteisopettajuuden avulla, koska opettajien välisen yhteistyön avulla halutaan varmistaa kaikkien oppilaiden riittävä tukeminen koulunkäynnissään. Yhteisopetus voidaan kirjata esimerkiksi tehostetussa tuessa oppimissuunnitelmaan yhdeksi käytetyksi tukimuodoksi (Pulkkinen ym., 2017, s. 28–29). Yhteisopetus on yksi tapa mahdollistaa myös lähikouluperiaatteen toteutuminen, koska sen avulla tuki voidaan tuoda oppilaan omaan opetusryhmään (Rytivaara ym., 2012, s. 346–347). Hyvin toteutettuna yhteisopetus helpottaa tehostetun ja erityisen tuen järjestämistä yleisopetuksen luokassa (Malinen & Palmu, 2017, s. 11). Tiivistetysti voisi siis todeta, että yhteisopettajuus näyttäytyy Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sekä oppilaan oppimista tukevana muotona että järjestelynä, joka auttaa opettajaa oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Valtakunnallinen opetussuunnitelma ei kuitenkaan tuo tarkemmin esiin sitä, millaisia samanaikaisopettajuuden menetelmiä opettajat voisivat käyttää.

Olen koonnut tutkimuskirjallisuudessa esiteltyjä yhteisopettajuuden edellytyksiä kuvioon 1. Conderman, Bresnahan ja Pedersen (2009) näkevät yhteisopettajuuden edellytyksiin kuuluvaksi opettajien välisen yhdenvertaisuuden ja kunnioituksen, tarkasti määritellyt yhteiset tavoitteet, jaetun vastuun ja jaetut resurssit (ks. myös Villa ym., 2013). Yhteisopetuksen edellytyksenä nähdään myös opettajien yhteinen tahtotila saada yhteisopetus toimimaan (Rytivaara ym., 2012, s. 338). Ennen yhteisopetuksen aloittamista opettajien

tulisi jakaa omat opetusfilosofiansa ja käsityksensä hyvästä opetuksesta toisilleen (Conderman ym., 2009). Opettajilta vaaditaan etenkin alussa joustavuutta, kompromissintekotaitoja, neuvottelutaitoja, kykyä sietää epävarmuutta ja yksinkertaisesti tarpeeksi aikaa tuntien huolelliseen suunnitteluun ja valmisteluun. Kuten edellä todettiin, viimeksi mainittu ei onnistu ilman koulun johdon tukea ja sen varmistamista, että suunnittelulle löytyy tarpeeksi aikaa lukujärjestyksestä (Rytivaara ym., 2012, s. 337–338, 346.) Opettajien sama sitoutumisen aste, eli paljonko yhteistyöhön ollaan valmiita käyttämään aikaa, on onnistuneen yhteisopetuksen perusta. Lisäksi vaikeista asioista ja epäonnistumisista tulisi puhua työparille avoimesti unohtamatta antaa myös positiivista palautetta toisen onnistumisista. (Rytivaara ym., 2017, s. 19–21.)

Edellytys yhteisopetukselle on, että molemmat yhteisopetusparin osapuolet ovat tietoisia omasta roolistaan ja pedagogisesta vastuustaan oppitunnilla (Rytivaara ym., 2012, s. 338). Erityisesti silloin kun opetusryhmä koostuu vain yhden luokan oppilaista, yleensä luokanopettajan ja erityisopettajan yhteisopettaessa, on opettajien väliseen tasavertaisuuteen kiinnitettävä huomiota. Oppilaat tulee tehdä tietoiseksi siitä, että molemmat opettajat ovat vastuussa opetuksesta ja kummalta tahansa voi pyytää apua. (Rytivaara ym., 2012, s. 344.) Opetuksen suunnittelulla on erityisen merkittävä rooli etenkin silloin kun opettajat ovat eri ammattiryhmien edustajia (Ahtiainen ym., 2011; Rytivaara ym., 2012, s. 349).

Kohler-Evans (2006) on todennut yhteisopettajuuden yhden tärkeimmistä edellytyksistä olevan yhteisopettajuustuntien yhteissuunnittelu. Yhteisopetuksessa erityisopettajan roolin on todettu jääneen usein avustajana toimisen tasolle, jolloin erityisopettajan pedagogisen osaamisen hyödyntäminen jää paitsioon. Tulisikin asettaa selkeät raamit sille, millainen rooli erityisopettajalla tulisi olla, jotta hänen ammatillinen osaamisensa tulisi mahdollisimman monipuolisesti käyttöön. Roolien epätasa-arvoisuuden on todettu johtuvan usein siitä, että yhteistä suunnittelu-aikaa on ollut liian vähän tai ei ollenkaan. Se taas saattaa johtaa siihen, että yhteisopetuksen luokassa valitaan sellainen opetusmenetelmä, joka ei parhaalla tavalla tue yhdessä opettamista, jolloin erityisopettajan vastuulle jää eriyttäminen. (Scruggs ym., 2007; Rytivaara ym., 2012, s. 338; Takala, 2016c, s. 65.) Yhteinen suunnittelu-aika mahdollistaa siis molempien opettajien asiantuntijuuden hyödyntämisen hedelmällisesti ja monipuolisesti. Opettajien roolien on todettu olevan myös sitä tasa-arvoisempia, mitä parempi aineenhallinta erityisopettajalla varsinkin yläluokkien puolella on (Takala, 2016c, s. 65).



Kuvio 1. Yhteisopettajuuden edellytykset

(Mukaillen tutkijoita Conderman, Bresnahan & Pedersen, 2009; Villa, Thousand & Nevin, 2013)

3.2.3 Opettajankoulutuksen ja opetusharjoittelujen merkitys yhteisopetusvalmiuksien kehittäjänä

Yleisesti tiedetään, että opettajakoulutuksessa tarjottavat opinnot eivät pysty vastaamaan kaikkeen siihen tarpeeseen, mitä opettaja työssään tarvitsee (Blomberg, 2008, s. 2). Noviisiopettajat kokevatkin usein koulutodellisuuden olevan kaukana siitä, mitä he ovat opettajakoulutuksessa oppineet (Maaranen & Jyrhämä, 2016, s. 139). Väitöskirjassaan Blomberg (2008, s. 1) viittaa lukuisiin tutkimuksiin, joiden mukaan ero opettajakoulutuksen ja opettajan työtodellisuuden välillä on niin suuri, että jotkut opettajat vaihtavat ammattia petyttyään opettajan työn todelliseen luonteeseen. Onkin merkittävää, että opettajakoulutusta pyritään kehittämään siihen suuntaan, että se vastaa yhteiskunnan ammatille asettamia vaatimuksia. Opettajankoulutuksen pitäisi jopa pystyä ennakoimaan koulun kehityslinjoja, ja täten opettajakoulutuksen sisältöjen tulisi tähdätä sellaisen osaamisen kehittämiseen, jolla on arvoa tulevaisuudessa (Ladonlahti & Naukkari, 2006, s. 355). Tämä kuitenkin vaikuttaa aikaisempien tutkimustulosten perusteella asettavan melkoisen haasteen opettajakoulutuslaitoksille.

Onkin syytä kyseenalaistaa, tarjoaako opettajankoulutus opettajaopiskelijoille riittäviä valmiuksia myöskään yhteisopettajuuden toteuttamiseen (Thousand, Villa & Nevin, 2007; Scruggs, Mastropieri & McDuffie; 2007). Tässä tutkielmassa edellä esitellyn tutkimuskirjallisuuden perusteella näen, että yhteisopettajuus on yksi niistä käytännöistä, joita koulumaailmassa käytetään nyt ja tulevaisuudessa. Siksi opettajankoulutuslaitosten tulisikin ottaa vastuu siitä, että opettajaksi opiskeleville tarjottaisiin toimivia malleja sekä käytännön mahdollisuuksia harjoitella yhteisopettajuuden käytäntöjä (ks. Thousand, Villa & Nevin, 2006, s. 246; Solis ym., 2012, s. 505). Kuten johdannossa esittelin, mediassa on ollut lähiaikoina esillä kuinka erityispedagogisia opintoja tulisi entisestään lisätä opettajien koulutukseen, koska koulujen oppilasryhmät ovat inklusiivisen paradigman vahvistumisen myötä yhä heterogeenisempiä. Heterogeenisten ryhmien opettaminen onkin koettu aloittelevan opettajan työssä yhdeksi suurimmista haasteista (Blomberg, 2008, s. 56). Seppälä-Pänkäläisen (2009, s. 126–129) väitöstutkimuksen perusteella vastavalmistuneet opettajat olisivat toivoneet opintojensa sisältävän enemmän erityispedagogisia opintoja. Koska yhteisopettajuus inklusiota edistävänä käytänteenä on otettu Suomessa verrattain hitaasti käyttöön koulutyön arjessa (Hakala & Leivo, 2015, s. 19), vaikuttaa siltä, ettei opettajankoulutus ole pystynyt tarjoamaan tutkimuksissa hyväksi havaittuja ja toimivia malleja erilaisten tuen tarpeiden kohtaamiseen.

Yhteisopettajuuden toteuttamista rajoitetaan monissa maissa jo koulutusvaiheessa osalltaan sillä, että yleis- ja erityisopetuksen koulutukset ovat yliopistoissa toisistaan erillään (Dieker & Murawski, 2003, s. 1). Myös Suomessa opettajankoulutus on jakautunut yleisopetuksen opettajankoulutukseen ja erityisopettajakoulutukseen, mikä tarkoittaa, että erityispedagogiikan asema yleisopetuksen puolella ei ole perinteisesti ollut vahva. Tämä on johtanut yleisopetuksen ja erityisopetuksen opettajien osaamisen eriytymiseen (ks. Ladonlahti & Naukkarinen, 2006). Dieker ja Murawski (2003, s. 3) tuovat esiin, kuinka koulutusten erillisyyden vuoksi yleisopetuksen opettajien ja erityisopettajien aineenhallintataitojen välillä on kuilu. Erityisopettajien tulisikin kehittää osaamistaan oppiaineiden sisältöosaamisen suhteen ja yleisopetuksen opettajien tulisi puolestaan kehittää osaamistaan kaikenlaisten oppijoiden huomioon ottamisessa opetuksessa (Dieker & Murawski, 2003, s. 4). Koska erityispedagogiikka on myös perinteisesti keskittynyt yksilöpedagogiikkaan, ei erityisopettajaksi opiskelevien koulutuksessa ole tarjottu menetelmiä isojen heterogeenisten oppilasryhmien opettamiseen (Ladonlahti & Naukkarinen, 2006, s. 351). Tällöin erityisopettajilla ei välttämättä ole tarpeeksi valmiuksia opettaa isoja oppilasryhmiä.

Kansainvälisesti vertaillen suomalaisen opettajankoulutuksen erityisvahvuus on koulutukseen kuuluva ohjattu opetusharjoittelu (Kansanen, Pohjolainen & Ropo, 2007, s. 18). Opettajat itse ovat kokeneet opetusharjoittelun olevan yksi opettajaopintojen antoisimmista jaksoista (Niemi, 1995, s. 77; Maaranen & Jyrhämä, 2016, s. 138). Siinä kasvatus-tieteen teoriaopinnot ja opetettavien aineiden sisällölliset ja ainedidaktiset opinnot yhdistyvät käytännön tasolla tukien opettajan ammatillista kehittymistä (Blomberg, 2008, s. 59). Jo koulutusvaiheessa tulisi helpottaa opettajien siirtymistä työelämään tarjoamalla mahdollisimman realistinen kuva opettajan ammatista. Opetusharjoittelujen nähdäänkin tuovan opettajaopiskelijat lähemmäs opettajan työtodellisuutta sen toimiessa ikään kuin siltana opettajankoulutuksen akateemisten opintojen ja opettajan ammatin välillä (Maaranen & Jyrhämä, 2016, s. 143).

Viime vuosien aikana opettajankoulutus on kehittynyt ja muuttunut, ja inklusiiviiseen kasvatukseen liittyviä opintoja on alettu vähitellen sisällyttämään opettajankoulutukseen (Lakkala, 2008a, s. 91–92). Jo opettajankoulutuksessa ja opetusharjoitteluissa voitaisiin nähdäkseni pyrkiä eri ammattiryhmien väliseen yhteistyöhön. Opettajankoulutuksen merkitys yhteisopetuksen käytön lisäämisen kannalta onkin kiistaton (Rytivaara, 2012, s. 59). Ladonlahden ja Naukkarisen (2006, s. 354) mukaan opetusharjoitteluissa tulisi työelämän tarpeisiin vastaten olla enemmän yleisopetuksen ja erityisopetuksen välisen yhteistyön harjoittelua sekä erilaisten yhteisopetusmallien kokeilemistä, koska harjoittelukokemukset ”kasvattavat opiskelijoita jo opiskeluaikana uudenaikaiseen yhteistyökulttuuriin”. Jotta osallistavan kasvatuksen soveltaminen onnistuu opettajankoulutuksessa, tarvitaankin aikaisempaa tiiviimpää yhteistyötä eri ammattiryhmien opettajien kouluttamisessa (Ladonlahti & Naukkarinen, 2006, s. 354–355). Opettajankoulutuksessa tulisi pyrkiä kaiken kaikkiaan siihen, että opiskelijat voisivat tehdä yhteistyötä yli perinteisten laitostarajojen mikä voisi edesauttaa ”yleisen” ja ”erityisen” lähentymistä (Ladonlahti & Naukkarinen, 2006, s. 356).

3.2.4 Yhteisopettajuuden toteuttaminen opetuksessa

Kuten edellä totesin, yhteisopettajuus luokan- ja erityisopettajan välillä on yleis- ja erityisopetuksen välistä yhteistyötä ja vuoropuhelua edustava käytäntö, jonka avulla edistetään inklusiivisten periaatteiden toteutumista. Samalla yhteisopetus saattaa hälventää erityisopetuksen ja yleisopetuksen välistä rajaa, kun kaikki opettajat voivat koulutustaustastaan huolimatta toteuttaa yhteisopettajuutta. Seuraavaksi käsittelen sitä, ketkä voivat

yhteisopettajuutta toteuttaa ja miten yhteisopettajuutta hyödynnetään opetuksessa käytämällä erilaisia tutkimuksissa esiteltyjä yhteisopetusmalleja.

Laaja-alainen erityisopettaja, erityisluokanopettaja, luokanopettaja tai aineenopettaja voi toteuttaa yhteisopettajuutta yhdessä toisen samaan tai eri ammattiryhmään opettajan kanssa (Takala, 2016c, s. 66). Yhteisopettajuutta voidaan toteuttaa myös niin, että kaksi luokanopettajaa tai luokan- ja erityisluokanopettaja ovat yhdistäneet molempien omat luokat suuryhmäksi, jolloin yhteisopettajuus on opettajien jatkuva työskentelymuoto eikä vain kertaluonteinen tai rajoitu tiettyjen oppiaineiden tunneille (Takala, 2016c, s. 66). Yhteisopettajuutta voidaan kaiken kaikkiaan hyödyntää kaikissa oppiaineissa (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012, s. 386).

Takalan ja Uusitalo-Malmivaaran (2012, s. 377–378, 387) vuosina 2010–2011 helsinkiläisissä kouluissa tekemässä tutkimuksessa yhteisopettajuutta hyödynsivät eniten opetuksessaan erityisopettajat, vähiten taas aineenopettajat. Kaiken kaikkiaan erityis- ja luokanopettajilla oli merkittävästi enemmän kokemusta yhteisopettamisesta kuin aineenopettajilla. Tarkemmin tarkasteltuna luokanopettajat yhteisopettivat useimmiten toisen luokanopettajan kanssa, samoin kuin erityisluokanopettajat toisen erityisluokanopettajan kanssa. Erityisopettajat sen sijaan opettivat useimmiten luokanopettajien ja aineenopettajien kanssa ja aineenopettajat kouluavustajien kanssa. Tässä tutkimuksessa koulunkäyntiavustajat oli sisällytetty yhteisopetusparivaihtoehdoksi, vaikka he eivät koulutukseltaan opettajia olekaan. Jotkut aineenopettajat ilmoittivat myös yhteisopettavansa toisten aineenopettajien kanssa. Kaikki muut opettajat paitsi erityisopettajat ottivat useimmiten pääopettajan roolin tunneilla, ja erityisopettajat ylläpitivät useimmiten työrauhaa. (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012, s. 377–378, 387.) Samankaltaisia tuloksia ovat saaneet myös Saloviita ja Takala (2010) ja Saloviita (2018).

Villa, Thousand ja Nevin (2013, s. 5–6) jakavat yhteisopettajuuden toteuttamisen neljään erilaiseen malliin: avustavaan, rinnakkaiseen, täydentävään ja tiimiopetukseen. Avustavassa yhteisopetusmallissa (eng. supportive teaching) toisella opettajista on päävastuu itse opettamisesta samalla kun työparin toinen osapuoli tukee opetusta esimerkiksi ylläpitämällä työrauhaa, antamalla yksilöllistä apua yhdelle tai useammalle opiskelijalle ja tekemällä muistiinpanoja taululle. Rinnakkaisessa yhteisopetusmallissa (eng. parallel teaching) käytetään joustavaa ryhmittelyä: kummallakin opettajalla on vastuu yhden ryhmän opettamisesta ja opetus tapahtuu samassa luokkatilassa samaan aikaan. Täydentävän opetuksen mallissa (eng. complementary teaching) toisella opettajista on päävas-

tuu opetuksesta, mutta toisen opettajan erityisosaamista hyödynnetään myös opetustilanteessa, Tiimiopetuksessa (eng. team teaching) korostuu opettajien yhteinen vastuu oppilaistaan. Opetus suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan yhdessä, ja molemmat osapuolet ovat tietoisia tunnin kulusta, jonka vuoksi he osaavat vaihdella roolejaan joustavasti tunnilla (Ks. myös Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007; Solis, Vaughn, Swanson & McCulley, 2012).

Sekä Cook ja Friend (1995, s. 7–9) että Conderman ja kollegat (2009) ovat täydentäneet edellä mainittuja yhteisopetuksen perusmalleja lisäämällä listaan vielä pysäkkiopetuksen (eng. station teaching) ja eriyttävän opetuksen (eng. alternative teaching). Pysäkkiopetuksella tarkoitetaan, että luokassa on useampia oppimispisteitä, pysäkkejä, joiden välillä oppilaat kulkevat. Yksi opettaja on tällöin vastuussa yhdestä pysäkestä. Eriyttävä yhteisopetusmalli on sen sijaan melko samanlainen kuin avustava yhteisopetusmalli: siinä toinen opettaja vastaa ison oppilasjoukon opettamisesta, kun taas toinen työskentelee pienemmän ryhmän kanssa. Friend ja Bursuck (2009) ovat lisänneet tähän yhteisopetusmallien joukkoon vielä havainnoivan opetuksen (eng. one teach, one observe), jossa toinen opettajista opettaa oppilasryhmää samalla kun toinen havainnoi yksittäisiä oppilaita tai koko ryhmää opetuksen jatkosuunnittelun kannalta.

Saloviita (2016, s. 19) on koonnut näistä edellä kuvatuista yhteisopetusmallien perusratkaisuista selkiyttävän yhteenvedon, jossa tyypillisimmät tutkimuksissa esiin tuodut yhteisopetusmallit ovat esiteltyinä sen mukaan ovatko oppilaat samassa suurryhmässä vai jaettuna pienempiin opetusryhmiin (ks. Taulukko 1). Kuitenkin kokeneet opettajat voivat varioida näitä perusratkaisuja itselleen, oppilailleen ja tilanteisiin sopivaksi (Saloviita, 2016, s. 17). Tämä tarkoittaa, että useampaakin eri yhteisopetusmallia saatetaan hyödyntää saman oppitunnin aikana. Saloviita (2016, s. 35) muistuttaa, että yhteisen suunnittelun tarve on vähäisimmillään avustavassa ja henkilökohtaisessa opetuksessa sekä rinnakkaisopetuksessa. Enemmän suunnittelu-aikaa tulee käyttää, kun yhteisopetusmalliksi valitaan täydentävä opetus, pysäkkiopetus tai rinnakkaisopetus, jossa opetusta eriytetään. Eniten suunnittelu-aikaa tarvitaan tiimiopetusmallia käytettäessä tai kun pysäkkiopetusta eriytetään. (Saloviita, 2016, s. 35.)

Taulukko 1. Yhteisopetuksen erilaiset perusratkaisut.
Saloviidan (2016) kokoama – pohjautuu useisiin yhteisopetusmalleja käsitteleviin tutkimuksiin.

KAIKKI OPPILAAT YHDESSÄ		
1.	Avustava opetus	Yksi opettaa Toinen kiertää ja avustaa
2.	Täydentävä opetus	Opetusta vuorotellen Vapana oleva voi avustaa
3.	Tiimiopetus	Saumaton yhteistyö Opettajilla on sama rooli

OPPILAAT JAETTU RYHMIIN		
4. Pysäkkiopetus		
4.1	Pysäkkiopetus	Oppilaat kiertävät työasemilla Niissä on erilaisia tehtäviä
4.2	Pysäkit + eriyttäminen	Ryhmät erilaisia Opetus ryhmille erilaista
5. Rinnakkaisopetus		
5.1	Rinnakkaisopetus	Luokka on jaettu osiin Opetus samaa joka ryhmässä
5.2	Rinnakkaisopetus + eriyttäminen	Luokka on jaettu osiin Opetus ryhmissä on erilaista
5.3	Henkilökohtainen opetus	Luokka on yhtenä ryhmänä Joku saa yksilöllistä opetusta

Etenkin yläluokille soveltuvaksi yhteisopetuksen malliksi on ehdotettu opettajien yhdessä pitämää vuorovaikutteista keskustelua, jossa toinen opettajista esittää toiselle niin sanottuja ”tyhmiä kysymyksiä”, jotka hyödyttävät kaikkia oppilaita (Takala, 2016c, s. 66). Tällainen keskustelu voisi sopia tutkijoiden Villa, Thousand ja Nevin (2013) esittämistä yhteisopetusmalleista täydentävään- tai tiimiopetusmalliin. Yhteisopetusmallin valintaan vaikuttavat kaiken kaikkiaan opetuksen tavoitteet ja oppilaiden tarpeet. Jako voidaan tehdä esimerkiksi oppilaiden osaamisen perusteella: lukemisen alkeita harjoittelevat ovat toisessa ryhmässä ja sujuvasti lukevat toisessa. (Rytivaara ym., 2017, s. 17.)

Scruggs, Mastropieri ja Mcduffie (2007) ovat tehneet metasynteesin eri yhteisopetusmallien käytön yleisyydestä inklusiivisissa opetusluokissa. Eniten opettajat käyttivät avustavan opetuksen mallia, jossa luokanopettaja opettaa koko opetusryhmää ja erityisopettaja keskittyy samalla apua tarvitseviin. Muita yhteisopettajuuden malleja hyödynnettiin opetuksessa vähemmän, vaikka tutkijoiden mukaan perusteet niiden käytölle olisivat painavampia. (Scruggs, Mastropieri & Mcduffie, 2007.) Myös Maarasen ja Jyrhämän (2016, s. 145) toteuttaman tutkimuksen mukaan maisteriharjoitteluaan suorittavat luokanopettaja-opiskelijat käyttivät opetusviikkojen aikana yhteisopetusmalleista eniten avustavaa opetusta, mutta myös tiimiopetus ja täydentävä opetus saivat lukuisia mainintoja.

Toisaalta yhteisopettaminen on helpointa aloittaa käyttämällä aluksi avustavaa ja rinnakkain opettamista, koska niissä malleissa opettajilla on selkeät roolit. Tällöin opettajien tarvitsee vain suunnitella oma osuutensa itsenäisesti, ja yhteinen suunnittelu-aika käytetään lähinnä tunnin kulun, mahdollisten ryhmäjakojen ja työjaon sopimiseen. Alkuperäinen suunnitelma ei kannata olla liian jäykkä, vaan on tärkeää, että opettajat kykenevät joustavuuteen rooliensa ja sovitun työnjaon yli ennalta-arvaamattomissa luokahuonetilanteissa. Ajan kuluessa opettajat oppivat tuntemaan paremmin toisensa ja näin myös käyttämään joustavasti eri malleja eri tilanteissa. (Rytivaara ym., 2012, s. 343.) Yhteen vetona voisi todeta, että jokainen koulu ja opettajatiimi rakentaa omiin tarpeisiinsa soveltuvan yhteisopettajuusmallin, mihin vaikuttavat osaltaan myös tila, aika, välineet, henkilökunnan osaaminen ja oppilaiden tarpeet. (Malinen & Palmu, 2017, s. 10)

Opettajien yhteistoimintaan perustuvat mallit juontavat juurensa 1960-luvulta Yhdysvalloista (Lahtinen, 2015, s. 189). Yhteisopettajuusmallien etu yksilö- ja pienryhmämalleihin on niiden toteuttamistavassa: ne ovat vähemmän oppilaita eristäviä ja samalla vähemmän yksilöitä leimaavia (Lahtinen, 2015, s. 189). Vaikka eri tutkijat jaottelevatkin yhteisopetusmalleja vähän eri tavoin riippuen painouksista, kuitenkin jokainen malli on käyttökelpoinen riippuen opetuksen tavoitteista. Perinteisesti opettajan rooli on määräytynyt luokassa suhteessa oppilaisiin, mutta yhteisopetuksen käyttäminen tuo mukanaan aikuisille monia erilaisia rooleja, joista tulisi yhdessä neuvotella toisen opettajan kanssa (Rytivaara ym., 2012, s. 339). Malleille yhteistä on, että vähintään kaksi opettajaa opettavat samassa tilassa samaan aikaan. Yhteisopetusmallit eroavat toisistaan siinä, jaetaanko oppilaita ryhmiin vai opetetaanko koko ryhmää, millaiset ryhmäjaot tehdään ja ovatko tavoitteet samoja vai erilaisia riippuen oppilaasta (Saloviita, 2016, s. 17).

3.3 Kokemukset yhteisopettajuudesta aiempien tutkimusten perusteella

Seuraavissa alaluvuissa 3.3.1 ja 3.3.2 tarkastelen yhteisopetukseen liitettyjä hyötyjä sekä asioita, jotka on tutkimuksissa todettu haasteellisiksi yhteisopettajuuden toteuttamisen kannalta.

3.3.1 Edut opettajien ja oppilaiden näkökulmasta

Yhteisopettajuuden tuomista eduista on keskusteltu maailmalla jo 1960-luvulta asti (Saloviita, 2009, s. 49). Kuitenkaan vielä ei ole tehty kattavaa tutkimusta siitä, miten yhteisopetus on vaikuttanut oppilaiden akateemisiin oppimistuloksiin. Pääosin tutkimukset ovat keskittyneet tarkastelemaan opettajien ja oppilaiden yhteisopetusta koskevia käsityksiä ja kokemuksia. Kuitenkin käytännön kokemusten kautta on saatu tietoa siitä, että hyvin toteutettu yhteisopettajuus voi aiempaa paremmin vastata oppilaiden yksilöllisiin oppimistarpeisiin. (Malinen & Palmu, 2017, s. 12–13.)

Vaikka kattavaa tutkimusnäyttöä yhteisopettajuuden vaikuttavuudesta ei ole (ks. Hattie, 2009), on olemassa kuitenkin muutamia tutkimuksia, jotka osoittavat, että yhteisopettajuus luokkahuoneessa kehittää kaikkien oppilaiden akateemisia taitoja, sosiaalisuutta ja käyttäytymistä sekä myös opettajien omaa ammattitaitoa (Friend & Cook 2007; Hang & Rabren, 2009). Myös oppilailla, joilla on erityisvaikeuksia oppimisensa kanssa, on havaittu akateemisten taitojen kehittymistä (Hang & Rabren, 2009). Eri tutkimukset osoittavat yhteisopettajuuden käytöllä olevan positiivisia vaikutuksia oppimistulosten lisäksi sekä oppilaiden että opettajien sosiaalisiin suhteisiin ja viihtymiseen (Thousand, Nevin & Villa, 2007). Saloviidan ja Takalan (2010) tutkimuksessa opettajien ilmoittamat kokemukset yhteisopettajuudesta olivat suurimmilta osin positiivisia. Myös Maarasen ja Jyrhämän (2016, s. 147) tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijoiden maisterivaiheen opetusharjoittelussa saamat kokemukset yhteisopettajuudesta olivat suurimmaksi osin myönteisiä (76,9%).

Vuosina 2010–2011 neljässä helsinkiläisessä koulussa tehdyssä tutkimuksessa selvitettiin yhteisopettajuudesta saatuja hyötyjä, ja tulokset osoittivat myös opettajien asenteiden olevan yhteisopettamista kohtaan suurilta osin positiivisia (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012, s. 376). Edellä mainitun tutkimuksen kanssa samankaltaisia hyötyjä ovat esittäneet myös Villa, Thousand ja Nevin (2013). Tulokset jaettiin opettajien ja oppilaiden

saamiin hyötyihin (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012, s. 379, 383). Yhteisopettajuuden hyödyt opettajille tutkimuksen mukaan olivat seuraavat:

1. Jakaminen ja hyvinvointi (*Sharing and well-being*)

Vastuun, työmäärän ja itseä askarruttavien asioiden jakaminen sekä näiden vuoksi lisääntynyt hyvinvointi: opettajat kokevat yhteisen työskentelyn hauskaksi ja energisoivaksi.

2. Ammatillinen kehittyminen (*Professional development*)

Toisen opettajan avulla sekä tietämys oppiaineista että pedagogisista toimintatavoista lisääntyy ja saa itselleen uusia virikkeitä.

3. Opetuksen laatu (*Quality of teaching*)

Opetuksen laatu paranee, koska oppitunnit olivat hyvin suunnitellut ja luokkatilanteessa on enemmän henkilöresursseja käytettävissä.

4. Aikaa oppilaille (*Time for students*)

Enemmän opettajaresursseja käytössä tunneilla oppilaita varten, joten esimerkiksi opetuksen eriyttäminen helpottuu.

5. Työrauha (*Peace in class*)

Työrauha paranee, koska aikuisia on enemmän läsnä.

(Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012)

Myös Saloviita ja Takala (2010) ovat tutkineet yhteisopettajuuden käyttämistä Helsingin kaupungin kouluissa, ja saaneet hyvinkin samankaltaisia tuloksia kuin Takala ja Uusitalo-Malmivaara (2012). Kansainväliseltä tutkimuskentältä nostettakoon esiin tutkijoiden Scruggs, Mastropieri ja McDuffie (2007) metasynteesi, joka osoitti yhteisopetuskokeusten olevan verrattain positiivisia. Yhteisopettajuuden hyödyt oppilaille Takalan ja Uusitalo-Malmivaaran (2012) tutkimuksen mukaan olivat seuraavat:

1. Yksilöllinen huomiointi (*More individual attention*)

Oppilaat saavat enemmän apua ja ohjausta yksilöllisesti.

2. Opetuksen laatu (*Higher teaching quality*)

Opetuksen laatu paranee, mikä on hyödyksi sekä oppilaille että opettajille.

3. Opettajan valinta ja malli yhteistyöstä

(*Teacher choice/co-operation model*)

Oppilailla on mahdollisuus valita luokassa se opettaja, jolta haluavat pyytää apua. Oppilaiden kasvua tukee, että he voivat nähdä opetustilanteessa mallin aikuisista, jotka keskustelevat, neuvottelevat ja voivat olla myös eri mieltä.

4. Työrauha ja turvallisuus (*Peace and security*)

Yhteisopettajuuden avulla sekä opettajien että oppilaiden työrauha ja turvallisuus luokassa paranevat.

5. Sosiaaliset edut (*Social issues*)

Oppilaat saavat sosiaalisia hyötyä, kun pääsevät tutustumaan uusiin luokkatovereihin ja opettajiin.

(Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012; ks. myös Thousand, Villa & Nevin, 2006; Ahtiainen ym., 2011)

Yhteisopettajuus helpottaa opettajan työtä niin, ettei kaikessa tarvitse olla guru. Kun opettettava aines jaetaan puoliksi, opettajan ei itse tarvitse hallita kaikkea, vaan hän pystyy syventymään paremmin tiettyihin aihepiireihin tai oppiaineisiin (Rimpiläinen & Bruun, 2007, s. 29). Toisen opettajan ollessa päävastuussa opettamisesta toinen opettaja pysyy myös paremmin havainnoimaan oppilaiden työskentelyä luokassa, mikä parantaa opettajien oppilaantuntemusta ja auttaa kartoittamaan tarvetta eriyttää opetusta (Palmu ym., 2017, s. 72; Rytivaara ym., 2017, s. 21). Lisäksi luokan työrauha on helpommin varmistettavissa yhteisopetuksen avulla, koska opettajien lukumäärän ansiosta työrauhaongelmiin kyetään puuttumaan tehokkaammin. Kuitenkin vastuun tulisi myös tässä kohtaa jakautua tasaisesti, koska tutkimukset osoittavat, että yleensä ongelmalliseen käyttäytymiseen puuttuminen jää erityisopettajan vastuulle. (Rytivaara ym., 2012, s. 348; Scruggs ym., 2007.)

Yhteisopettajuudessa toinen opettaja saa mallin erilaisesta tavasta tehdä opettajan työtä, mikä edesauttaa ammatillista kehittymistä, koska toisen työn seuraaminen saa pohtimaan omia työtapoja kriittisestikin. Toisen opetusta seuratessaan opettajalla on mahdollisuus saada ideoita kollegaltaan erilaisten opetusmenetelmien käyttöön sekä luokanhallintaan ja ainedidaktiikkaan (Nilsson & van Driel, 2010). Vaikka toisen opettajan kanssa tehtävä yhteistyö onkin ammatillisen kehittymisen kannalta hyödyllistä, opettajat yleensä havainnoivat toistensa työtä aidoissa oppimistilanteissa vain harvoin. (OECD, 2014, s. 341; Rytivaara ym., 2017, s. 21–23; Scruggs ym., 2007.) Yhteisopetusparilta saatu tuki voi tehdä työstä mielekkäämpää ja parantaa työssä jaksamista (Rytivaara ym., 2012, s. 348). Oppituntien jälkeisellä yhteisellä reflektoinnilla on tärkeä rooli opetuksen kehittämisen, uusien ideoiden syntymisen ja vertaistuen kannalta (Rytivaara

ym., 2017, s. 20-21). Erityisesti eri ammattiryhmien opettajilla on annettavaa toisilleen (Ahtiainen ym., 2017, s. 61). Esimerkiksi erityisopettajan osaamisessa korostuvat hänen taitonsa eriyttää opetusta ja huomioida oppilaiden yksilöllisyys, kun taas luokan- ja aineenopettajien vahvuuksiksi lukeutuvat oppiaineiden sisältötietous sekä ryhmänhallintataidot (Rytivaara ym., 2012, s. 345, 347, 348–349).

Erityisopettajan yhteisopettaessa luokanopettajan parina hän voi sen lisäksi, että osallistuu oppitunnilla opettamiseen, myös huomioida erityisesti sellaiset oppilaat, jotka tarvitsevat eriyttämistä ja tavoitteiden yksilöllistämistä. Erityisopettaja voi myös jakaa resurssinsa monen luokanopettajan kesken. (Saloviita, 2008, s. 153.) Erityisopettajaresurssin hyödyntäminen on tehokkaampaa yhteisopetuksessa kuin yksilöopetuksessa, koska erityisopettajan osaamista voidaan käyttää tarpeen mukaan joustavasti niiden oppilaiden tukemiseen, jotka juuri kyseisellä tunnilla eniten apua tarvitsevat (Rytivaara ym., 2012, s. 347). Yhteisopettajuuden hyödyntämisestä luokahuoneessa voivat hyötyä vastoin ennako-oletuksia myös lahjakkaat oppilaat (Saloviita, 2012).

On havaittu, että etenkin aineenopettajat eivät usein halua antaa oppilaidensa mennä omilta tunneiltaan erityisopetukseen erilliseen luokkaan, koska oppilaat menettävät tällöin luokkaopetuksen kyseiseltä tunnilta. Tällaisiin tilanteisiin yhteisopetus on hyvä ja yhä enemmän hyödynnetty keino yläkoulun puolella (Takala, 2016c, s. 70). Yläkoulun puolella vaaditaan alakouluun verrattuna jo laajaa aineenhallintaa, minkä vuoksi erityisopettajan antama yksilö- tai pienryhmäopetus ei välttämättä ole yhtä tehokasta, jos erityisopettajan aineenhallinta on puutteellinen (Takala, 2016c, s. 65). Toinen opettaja pystyy myös tunnin alussa kertaamaan opitun asian niiden oppilaiden kanssa, jotka ovat olleet edellisellä kerralla poissa (Ahtiainen ym., 2017, s. 59).

Seuraavaksi esitelen muutamia onnistuneita yhteisopetusesimerkkejä kentältä. Luokan- ja erityisluokanopettajat Rimpiläinen ja Bruun (2007, s. 80) kertovat omista kokemuksistaan yleisopetuksen luokan ja pienluokan yhdistämisestä ja käyttämästään yhteisopettajuuden *Luotsi*-toimintamallista. He kuvailevat riittämättömyyden tunnetta, joka heitä vaivasi yksin yhtä luokkaa opettaessaan. Rimpiläinen opetti yleisopetuksen luokkaa ja Bruun erityisluokkaa, jonka oppilaat oli luokiteltu monin eri diagnosoinnein erityisoppilaisiksi. Molemmat näkivät työssään haasteeksi oppilaiden heterogeenisuuden, joka näkyi sosiaalisissa taidoissa ja tehtävien teon etenemistahdissa. Opettajat kokivat, ettei aika riitä kaikkien oppilaiden tukemiseen, varsinkaan lahjakkaimpien. (Rimpiläinen & Bruun, 2007, s. 24.) ”Lähdimme liikkeelle halusta muuttaa työtämme -- Menneeseen emme ole

haikailleet” (Rimpiläinen & Bruun, 2007, s. 80). Lausahdus kuvastaa hyvin yhteisopettajuuteen lähtemisen vapaaehtoisuutta ja toisaalta kokemusta yhteisopettajuuden lyömätömyydestä. Heidän toteuttamansa yhteisopettajuus perustui opettajien keskinäiselle tasavertaisuudelle, yhtenevälle pedagogiselle ajattelulle ja samalle sitoutumisen asteelle (Rimpiläinen & Bruun, 2007). Rimpiläisen ja Bruunin (2007) *Luotsi*-mallista on tehty pro gradu -tutkielma Jyväskylän yliopistoon (Koski & Rytivaara, 2004).

Ahtiainen ja kumppanit (2017, s. 50–54) esittelevät Leikarin yhteisopettajuusmallin, jossa yleisopetuksen luokista ja pienluokista yhdistettiin yhtenäisiä ryhmiä. Yhteisopettajuuden käyttöönoton myötä luokkiin on muodostunut myönteinen ilmapiiri, työrauhaongelmia on ollut vain vähän, ja vastuunjaon myötä opettajien työtaakka on keventynyt. Oppituntien suunnittelu, toteutus ja arviointi on koettu mielekkääksi toisen kanssa ja mahdollisuus toteuttaa joustavia ryhmittelyjä on tukenut oppilaiden yksilöllistä eriyttämistä. (Ahtiainen ym., 2017, s. 54.) Lehti (2009, s. 65) sen sijaan esittelee rohkaisevia tuloksia kehitysvammaisten oppilaiden integroinnista yleisopetuksen luokalle, jonka kaksi opettajaa käyttivät yhteisopettajuutta työtapanaan. Luokassa oli tällöin 30 oppilasta, joista neljällä oli kehitysvamma ja monilla oppilaista myös osa-aikaisen tai kokoaikaisen erityisopetuksen päätös, jonka vuoksi luokka sai myös kolme avustajaa käyttöönsä. Opettajat päätyivät hyödyntämään yhteisopettajuutta työtapanaan, koska kokivat arvomaailmansa ja kasvatustyyhinsä samankaltaisiksi sekä sen vuoksi, että opetuksen suunnittelu ja toteuttaminen yhdessä tuntui palkitsevalta. Kaksi opettajaa luokassa oli myös merkittävä resurssi integroitujen oppilaiden kannalta. (Lehti, 2009, s. 65.)

3.3.2 Haasteet opettajien ja oppilaiden näkökulmasta

Ennen päätöstä hyödyntää yhteisopettajuutta opettajaparin on hyvä tunnistaa siihen liittyvät haasteet, koska näin niihin voidaan etukäteen vaikuttaa ennen kuin ne muodostuvat esteeksi. Ensinnäkin, Takalan ja Uusitalo-Malmivaaran (2012, s. 383–384) tutkimuksessa korostui havainto siitä, että yhteisopettajuuden käytön tulee olla opettajien itse valitsema työmuoto. Yhteisopettajuuden tulee siis perustua vapaaehtoisuuteen. Toiseksi, kuten aiemmin totesin, suunnitteluajan puute todettiin Takalan ja Uusitalo-Malmivaaran (2012, s. 383, 387) sekä useiden aikaisempien tutkimusten valossa yhdeksi suurimmista yhteisopettajuuden esteistä. Myös erityisopettajilta kysyttäessä he nostivat esiin työssään koettuina ongelmina ajan puutteen, joka vaikeutti yhteistyötä ja yhteissuunnittelua muiden opettajien kanssa (Takala, 2016c, s. 70). Kuitenkin yhden tunnin suunnitteluun tarvittiin tutkimukseen vastanneiden opettajien mukaan keskimäärin noin

15 minuuttia, mikä saa pohtimaan, onko suunnitteluajan puute vain tekosyy olla käyttämättä yhteisopettajuutta useammin (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012, s. 387).

Ongelmiin yhteisopettajuuden taustalla on esitetty myöskin kansainvälisissä tutkimuksissa usein se, ettei yhteisopetustunnin suunnitteluun käytetä tarpeeksi aikaa (Dieker & Murawski, 2003, s. 3). Tutkijoiden Scruggs, Mastropieri ja McDuffie (2007) toteuttama metasynteesi toi ilmi, että lukuisten yhteisopettajuutta käsittelevien tutkimusten mukaan opettajien eniten käyttämä yhteisopetusmalli on avustava opetus, jossa erityisopettaja antaa yksilöllistä ohjausta ja valvoo järjestystä tunnilla, jolloin vastuu ei jakaudu opettajien välillä tasan. Myös Weiss ja Brigham (2000) vetivät yhteen aiempia vuosina 1987–1999 toteutettuja yhteisopettajuudesta tehtyjä tutkimuksia sekä ala- että yläkoulun puolella, ja tulivat siihen tulokseen, että lukuisissa tapauksissa erityisopettajan rooliksi jäi oppilaiden toiminnan havainnointi, opetuksen eriyttäminen ja työrauhan ylläpitäminen, kun taas yleisopetuksen opettaja eli luokan- tai aineenopettaja vastasi sisällönopettamisesta. Kuitenkin silloin kun yhteisopettajuuden toteuttamisen suunnitteluun käytetään tarpeeksi aikaa, erityisopettajan rooli yhteisopetusparina paranee eikä hän jää yhtä helposti avustavan opettajan rooliin (Mastropieri ym., 2005). Sama ilmiö vähäisen suunnitteluun käytetyn ajan ja erityisopettajan avustavan roolin välillä todettiin myös Takalan, Pirttimaan ja Törmäisen (2009) toteuttamassa suomalaisessa tutkimuksessa.

Erittäin tärkeää näyttää kaiken kaikkiaan olevan se, että yhteisopettajuutta toteutettaessa jo suunnitteluvaiheessa pohditaan, millainen opettajien keskinäinen vastuunjako ja ryhmän jakotapa hyödyttää parhaiten oppilaita ja opetettavaa sisältöä (Louhela, 2012, s. 101). Yhteisen suunnitteluajan ongelman voi ratkaista pitämällä sen esimerkiksi viikon alussa tuntien jälkeen, koska se voi olla luonteva aika suunnitella viikon työjärjestys (Rimpiläinen & Bruun, 2007, s. 27). Sen lisäksi tuntisuunnittelua voi tehdä myös ruokailussa, välitunneilla ja oppilaiden tehdessä hiljaa tehtäviään. Ajan mukanaan tuoma kokemus yhteistyöstä nopeuttaa suunnittelua ja aluksi se viekin aikaa, koska tiimin on tärkeä pystyä luomaan oma yhteistyökulttuurinsa ennen kuin tiimityö voi onnistua parhaalla mahdollisella tavalla. (Rimpiläinen & Bruun, 2007, s. 28.)

Myös suomalaisessa Takalan ja Uusitalo-Malmivaaran (2012, s. 383–384) tutkimuksessa monet yhteisopettajuutta käyttäneet erityisopettajat valittivat opetustilanteissa kokemastaan toissijaisesta avustajan tai kurinpitäjän roolista, jolloin erityisopettajaresurssi ikään kuin heitetään hukkaan. Yleiseksi ongelmaksi kahdessa suomalaisessa tutkimuksessa nostettiin yhteisen suunnitteluajan puute (Takala, Pirttimaa & Törmäinen, 2009, s. 167; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012, s. 383–384). Ongelmia voivat aiheuttaa myös

erimielisyys hyvästä opetustyylistä sekä kommunikaation puute (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012, s. 383–384). Rimpiläinen ja Bruun (2007) korostavat omien yhteisopettajuuskokemuksiensa pohjalta tasapuolisen työnjaon merkitystä. ”Roolitasapaino näkyy keskustelussa, työnjaossa ja kaikessa muussa toiminnassa. Jokainen ottaa vastuuta ja hoitaa oman osuutensa. Tiivis yhteistyö ei ole mahdollista, jos joku jäsenistä on liian hallitseva tai liian vetäytyvä”, yhteisopetuspari kuvailee (Rimpiläinen & Bruun, 2007, s. 27). Myös toisen opettajan opetukseen puuttuminen tai puheen täydentäminen voivat tuntua hankalalta etenkin aluksi (Rytivaara ym., 2012, s. 344). Puhevallan jakamisen haasteellisuuden lisäksi varsinkin erityisopettajalta vaaditaan yhteisopettajuutta toteuttaessa aiempaa enemmän ryhmänhallintataitoja, jotta opettajien roolit voisivat olla tasavertaiset (Rytivaara ym., 2012, s. 349).

On myös huolehdittava, ettei yhteisopettajuutta käytettäessä vastuu erityistä tukea tarvitsevista oppilaista siirry pelkästään erityisopettajan vastuulle, koska tällöin vuorovaikutus luokan- tai aineenopettajan ja erityisoppilaiden välillä vähenee (Friend ym., 2010). Opettajat mainitsevat myös omien kokemuksiensa pohjalta tiimin yhteisen kasvatusnäkökemyksen olevan tärkeä tekijä onnistuneen yhteistyön toteutumiselle. Kasvatusnäkemys näkyy myös luokan keskustelukulttuurissa ja riitatilanteiden hoitamisessa. (Rimpiläinen & Bruun, 2007, s. 27.) Myös Saloviita (2009, s. 54) tuo esille, että yhteisopetusta käyttävillä opettajilla tulee olla samankaltaiset näkemykset opettamisesta ja järjestyksenpidosta oppitunneilla, koska muuten tästä seuraa ongelmia. Saloviidan ja Takalan (2010) tutkimuksen perusteella samanaikaisopetuksen esteenä nähtiin myös vaikeus löytää sopiva opetuskumppani.

Yhteisopettajuuden hyödyntämisen esteinä voidaan myös nähdä opettajien kokema uhka omalle ammatilliselle autonomialleen puolesta tai pelko mahdollisista lisätöistä, joita yhteisopettajuus saattaa tuoda mukanaan (Saloviita, 2009). Jaettu johtajuus voi olla haaste ammattilaiselle, joka on tottunut työskentelemään yksin ja omilla ehdoillaan ja ikään kuin huolehtimaan vain omasta reviiristään. Saatetaan pelätä, että joku tulee arvostelemaan omaa tapaa tehdä töitä (Rytivaara ym., 2012, s. 337). Tämä voi huonossa tapauksessa johtaa siihen, että tunteja ei suunnitella yhdessä, vaan oppilasryhmät jaetaan opettajien kesken kahteen erilliseen ryhmään, jolloin ei hyödynnetä yhteisopettajuuden vahvuuksia.

Kaiken kaikkiaan haasteena yhteisopettajuuden hyödyntämisen kannalta voidaan nähdä myös se, kuinka saada opettajat hyödyntämään yhteisopettajuutta nykyistä enemmän.

Saloviidan (2018) suhteellisen tuore Suomessa toteuttama tutkimus osoitti, että vähemmän kuin puolet opettajista käytti työssään yhteisopettamista viikoittain. Yhteisopettajuutta yleisempää oli eriyttää opetusta sitä tarvitseville oppilaille luokassa (Saloviita, 2018, s. 19). Tulokset ovat melko samankaltaiset kuin vuosikymmen sitten Saloviidan ja Takalan (2010) Suomessa toteuttamassa tutkimuksessa. Erona oli kuitenkin uudemmassa tutkimuksessa se, että luokanopettajat toteuttivat yhteisopettajuutta nyt kaksi kertaa enemmän kuin vielä vuosikymmen sitten (Saloviita, 2018, s. 19-20). Suunta on siis yhteisopetuksen yleistymisen kannalta hyvä.

3.4 Yhteisopettajuuden tulevaisuus

Miten opettajat saataisiin hyödyntämään yhteisopetusta vielä aiempaa enemmän? Saloviidan ja Takalan (2010) tutkimuksessa tarkasteltiin keinoja, kuinka lisätä yhteisopettajuuden käyttöä suomalaisissa peruskouluissa. Ensimmäiseksi tutkijat mainitsevat erityisopettajien työnkuvan muuttamisen: esimerkiksi Helsingissä erityisopettajien työajasta keskimäärin vain 16 % käytettiin samanaikaisopetukseen, mutta oli myös erityisopettajia, jotka eivät käyttäneet samanaikaisopetusta lainkaan. Vertailun vuoksi on mainittava, että esimerkiksi Italiassa erityisopettajat samanaikaisopettavat yhdessä luokanopettajien kanssa 100% työajastaan. (Saloviita & Takala, 2010.) Toiseksi Saloviita ja Takala (2010) puhuvat luokkakokojen suurentamisesta, jonka seurauksena yksi luokanopettaja vapautuisi samanaikaisopettajaksi muille luokille, jos hänen luokkansa oppilaat jaettaisiin muiden luokka-asteen ryhmien kesken. Kolmantena lisäresurssien saamisen tapana mainitaan kahden luokan yhdistäminen suurryhmäksi, jolloin luokalla olisi kaksi luokanopettajaa, jotka toteuttaisivat yhteisopettajuutta. (Saloviita & Takala, 2010.)

Neljäs tapa on Saloviidan ja Takalan (2010) mukaan siirtää erityisluokanopettajan luokan oppilaat tasaisesti muihin yleisopetuksen ryhmiin, jolloin erityisluokanopettaja olisi samanaikaisopettajana näissä yleisopetuksen luokissa ja erityisluokassa aikaisemmin lisäresurssina ollut koulunkäynninavustaja siirtyisi nyt resurssiksi näihin yleisopetuksen luokkiin. Viides mahdollisuus lisätä resursseja samanaikaisopetukseen on lakkauttaa koulunkäyntiavustajien virkoja ja tällä tavoin lisätä niiden tilalle erityisopettajan virkoja. Tutkijat mainitsevat, että kahdella avustajan viralla saa keskimäärin yhden erityisopettajan, mikä tarkoittaisi, että jos koulunkäyntiavustajaresurssia ollaan valmiita vähentämään, olisi mahdollista saada ilman lisäkustannuksia tuhansia uusia erityisopettajia Suomen kouluihin. (Saloviita & Takala, 2010.)

Jotta yhteisopettajuuden käyttäminen lisääntyisi sen aiemmin esiteltyjen edellytysten tulee täyttyä, ja tarvitaan koko kouluyhteisön sitoutumista inklusion arvoihin myös organisaation tasolla (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012, s. 388). Conderman, Bresnahan ja Pedersen (2009) asettavat vastuun yhteisopettajuuden lisäämisestä hallinnon ja koulun johdon vastuulle, koska katsovat näiden tuen olevan erityisen tärkeää opettajien työtä kehitettäessä. Sen lisäksi, että kouluhallinnolla on valta järjestää yhteistä työaika, joka mahdollistaa yhteisopettajuuden käyttämisen, Cook ja Friend (1995) nostavat myös esille täydennyskoulutuksen merkityksen, koska opettajilla ei välttämättä ole valmiuksia muuntaa omaa osaamistaan suoraan kollegoiden väliseksi yhteiseksi osaamiseksi. Yhteisopettajuuden on arveltu kiinnostavan etenkin noviisiopettajia, jotka työskennellessään yhdessä kokeneemman opettajan kanssa voivat saada sekä vavistusta ammatti-identiteetilleen että toisaalta voivat antaa uusia näkemyksiä omista opinnoistaan jo pidemmän työuran tehneelle opetusparilleen (Björn, 2012, s. 365–366).

Yhteisopettajuuden käytön lisäämisen puolesta voidaan toimia täydennyskoulutuksen ja koulutasolla tehtävien toimenpiteiden lisäksi jo aivan alusta alkaen eli opettajankoulutuksesta lähtien. Koska inklusion myötä oppilaille on lisääntyvissä määrin hyvin erilaisia tuen tarpeita, yhteisopettajuuden toteuttamisesta yhdessä erityisopettajan kanssa voi saada tukea etenkin juuri työssään aloittanut opettaja (Maaranen & Jyrhämä, 2016, s. 137). Siksi onkin entistä tärkeämpää, että jo opettajankoulutuksessa eri ammattiryhmien opettajaksi opiskelevat, erityis-, luokan- ja aineenopettajaopiskelijat, pääsevät tekemään yhteistyötä, jotta koulutusvaiheessa opitut mallit siirtyisivät myöhemmin käytäntöön. Maaranen ja Jyrhämä (2016, s. 137, 139, 151) argumentoivatkin, että opettajankoulutuksella ja opetusharjoittelulla on tärkeä rooli tarjota toimivia malleja ja oppimiskokemuksia, jotka auttavat uutta opettajaa uransa alkuvaiheessa. Syy siihen, miksi yhteisopettajuuden käyttö Suomessa ei Saloviidan (2018) eikä Takalan ja Uusitalo-Malmivaaran (2012) tutkimusten toteuttamishetkellä ollut kovin yleistä, näen osaltaan johtuvan siitä, että opettajankoulutuksessa ei olla valmistettu tulevia opettajia käyttämään yhteisopettajuutta yhtenä työskentelyn muotona yleisopetuksen ja erityisopetuksen välillä.

Vaikka työskentelyn tapana ja pedagogisena ratkaisuna yhteisopetus onkin parhaimmillaan hedelmällistä sekä oppilaille että opettajille, silti toisen opettajan luokkaan tuleminen on vielä suhteellisen uusi ilmiö. Pelko siitä, että toinen opettaja arvostelisi omaa tapaa toteuttaa opetusta voi hidastaa yhteisopetuksen käyttöönottoa. Rytivaara ja kumppanit (2012) nostavatkin esille hyväksyvän ilmapiirin ja avoimuuden kulttuurin merkityksen. Olisi sääli jättää antamatta yhteisopettajuudelle mahdollisuutta, sillä monet sitä kokeilleet opettajat ovat olleet tyytyväisiä tekemäänsä valintaan. (Rytivaara ym., 2012, s. 337.)

Kaikesta huolimatta kokemukset yhteisopetuksesta ovat lisääntymässä ja laaja-alainen erityisopetus on menossa yhteisopetuksen myötä yhä inklusiivisempaan suuntaan (Takala, 2016c, s. 71).

On myös kiinnostava havainto, että Takalan ja Uusitalo-Malmivaaran (2012, s. 387) tutkimuksessa rahallinen korvaus ei kannustanut opettajia lisäämään yhteisopettajuuden käyttöä. Opettajat tarvitsevat siis nähdäkseni omakohtaisen kokemuksen yhteisopettajuuden hyödyistä, koska ainakaan pienellä rahallisella palkitsemisella ei ole nähty vaikutusta sen käyttöön. Kaiken kaikkiaan yhteisopettajuus tarjoaa ainutkertaisen mahdollisuuden reflektoida omaa ja toisen kollegan opettajuutta – ja tätä kautta kehittää omaa ammattitaitoaan. Takala (2016c, s. 72) ennustaakin, että ”tulevaisuudessa opettajien yhteistyö ja yhteissuunnittelu tulevat yhä keskeisimmiksi.” Siksi onkin tärkeää, että sopivia yhteisopetusmalleja ja toimintatapoja harjoitellaan jo opettajakoulutuksesta lähtien, ja opetusharjoittelun onkin todettu sopivan hyvin yhteisopettajuuteen kuuluvien käytäntöjen harjoitteluun (Maaranen & Jyrhämä, 2016, s. 151).

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata ja analysoida opettajankoulutuksen opetusharjoittelussa yhteisopettajuutta käyttäneiden erityis-, luokan- ja aineenopettajaopiskelijoiden kokemuksia yhteisopettajuudesta. Opettajaopiskelijoiden kokemusten pohjalta kiinnitän huomiota erityisesti siihen, miten opetusharjoittelua voitaisiin kehittää yhteisopettajuuden osalta. Tutkimuksessani keskityn nimenomaan yleis- ja erityisopetuksen yhteisopetukseen eli erityisopettajaopiskelijan ja luokan- tai aineenopettajaopiskelijan väliseen yhteisopettajuuteen.

Tutkimustehtävänäni jäsentyy seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- 1) Mitä kokemuksia opettajaopiskelijoilla on opetusharjoittelussa toteuttamastaan yhteisopettajuudesta?
- 2) Miten opetusharjoittelun ohjausta voitaisiin kehittää opiskelijoiden kokemusten perusteella?

Tutkimuskysymyksiin selvitettiin vastauksia kyselylomakkein ja haastatteluin. Seuraavaksi perehdytään tarkemmin siihen, kuinka tutkimus toteutettiin.

5 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa selostan tutkimukseni tutkimusasetelman: millainen lähestymistapa tutkimukselle valittiin, ketkä osallistuivat tähän tutkimukseen, mitä aineistonkeruumenetelmiä käytettiin, miksi näihin valintoihin päädyttiin sekä millä tavalla aineisto analysoitiin. Lopuksi esittelen tässä tutkimuksessa tuloksiin olennaisesti vaikuttaneet taustatekijät.

5.1 Tutkimuksen lähestymistapa ja tutkimusstrategia

Tämän tutkimuksen lähestymistapa on laadullinen eli sen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen ja kohteen tutkiminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Laadullisen tutkimuksen tutkimusprosessin mukaisesti empiiriset havainnot tutkimusaineistostani ovat tutkimukseni keskeinen lähtökohta. Tämä on kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillistä, kuten myös se, että pyrkimyksenä on löytää tai paljastaa tosiasioita tulosten ollessa vain ehdollisia kuvauksia rajoittuen tiettyyn aikaan ja paikkaan. (Hirsjärvi ym., 2009, s. 161, 266.) Kvalitatiivisessa tutkimusstrategiassa lähtöoletus on, että kohde ja tutkija ovat vuorovaikutuksessa eikä tutkimuksen kohde ole täten tutkijasta riippumaton (Hirsjärvi & Hurme, 2009, s. 23).

Laadullisen tutkimuksen yleisperiaatteiden mukaisesti tutkimusotteeni on induktiivinen, mikä tarkoittaa sitä, että yksittäisistä havainnoista päädytään yleisiin merkityksiin (Hirsjärvi ym., 2009, s. 266). Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tekemään tilastollisia yleistyksiä, vaan jonkin tapahtuman kuvaaminen, toiminnan tai toimijoiden näkökulman ymmärtäminen tai ilmiön tulkitseminen on olennaisempaa (Eskola & Suoranta, 1998, s. 61). Tällöin kuitenkin tutkimusotoksen tai paremmalta nimeltään näytteen on oltava harkinnanvarainen, mahdollisimman hyvin ilmiötä edustava (Eskola & Suoranta, 1998, s. 18).

Kuitenkin esimerkiksi Uusitalo (1991, s. 78) on esittänyt, että kuinka kvantitatiivisen tutkimuksen tilastollisen yleistettävyyden sijaan voitaisiin kvalitatiivisella tutkimuskentällä puhua olemuksellisesta yleistettävyydestä. Ratkaisevaa ovat tällöin tutkijan tekemien tulkintojen syvyys ja kestävyys (Eskola & Suoranta, 1998, s. 68). Lisäksi jotta tutkimuksella voitaisiin saavuttaa yleisempää pätevyyttä, tulisi tutkijana ymmärtää kuten Laine (2010, s. 34) asian ilmaisee ”toisen omaa erityislaatuista suhdetta johonkin asiaan”. Siksi ai-

neistoa analysoidessani olen pyrkinyt päästämään irti ennakkoluuloista ja tyypillisistä tavoista ymmärtää toista. Sen lisäksi olen pyrkinyt tiedostamaan tutkimuskohteen teoreettiset esimäärykset, kuten tutkimuskohdetta koskevat aiemmat tutkimustulokset, jotta pääsisin mahdollisimman hyvin tutkittavien alkuperäisen kokemuksen äärelle. (Laine, 2010, s. 34–35.)

Sen lisäksi että tämän tutkimuksen lähestymistapa on laadullinen, on se myös samalla tapaustutkimus (eng. case study). Tapaustutkimukselle on tyypillistä, että tutkimuksen kohteeksi valitaan yksittäinen tapaus ja ilmiötä pyritään kuvailemaan (Hirsjärvi ym., 2009, s. 134–135). Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena on Helsingin yliopiston Viikin harjoittelukoulussa toteutettu yhteisopettajuus erityis- ja luokanopettajaopiskelijoiden ja erityis- ja aineenopettajaopiskelijan välillä ja tarkoituksena selvittää millaisia kokemuksia opiskelijoilla on harjoittelussa toteutetusta yhteisopettajuudesta. Tapaustutkimuksen vahvuuksiin lukeutuu sen kokonaisvaltaisuus ja siksi sitä tehdessä on myös tavallista käyttää useita aineistonkeruumenetelmiä (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2010, s. 190–191). Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt aineistonkeruumenetelmänä sekä avoimia kysymyksiä sisältäviä kyselylomakkeita että puolistrukturoituja haastatteluja. Tapaustutkimus sopii tutkimusstrategiaksi erityisesti silloin, kun halutaan saada vastauksia mitä- ja miten-kysymyksiin, kun tutkimuskohde on ”tämän ajan elävässä elämässä oleva ilmiö” ja kun aiheesta on tehty niukasti empiiristä tutkimusta (Eriksson & Koistinen, 2014, s. 5). Kaikki nämä ehdot vastaavat tätä tutkimusta, jonka vuoksi tutkimusstrategiani on tapaustutkimus. Oman tutkimukseni kohdalla nämä kaikki piirteet toteutuvat,

En ole löytänyt tutkimustehtäväni kaltaista toista suomalaista tutkimusta, joten vaikuttaa siltä, että tästä aiheesta on tehty niukasti empiiristä tutkimusta Suomessa. Tämä voi johtua osaltaan siitä, että ilmiö on suhteellisen uusi: ainakin tässä tutkimuksessa opiskelijoiden harjoittelukoulussa Viikin Normaalikoulussa yhteisopettajuuden toteuttaminen yleis- ja erityisopetuksen välillä oli melko uusi toimintatapa tutkimuksen tekohetkellä marras-joulukuussa 2018. Mahdollisesti myös muissa suomalaisten yliopistojen opettajakoulutuslaitoksissa yhteisopettajuuden toteuttamista yleis- ja erityisopetuksen välillä ollaan lisäämässä, ainakin mikäli huomioon halutaan ottaa se työtodellisuus, jonka vasta valmistuneet opettajat ensimmäiseen työpaikkaansa mennessään tulevat kohtaamaan.

Vaikka tämä tutkimus ei pyrikään yleistämään tutkimushenkilöinä olleiden opettajaopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelussa toteutetusta yhteisopettajuudesta koskettamaan kaikkia Suomen opettajaopiskelijoita, voi se kuitenkin rakentaa käsitteellisen ymmärryksen tutkittavasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 62), sekä Uusitalon (1991,

s. 78) sanoin olla yleistettävissä olemukseltaan. Kun tutkimus on kuvattu ja käsitteellistetty onnistuneesti, on sillä jo aineksia yleistettävyyteen ja tulosten siirrettävyyteen (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2010, s. 194). Koska tutkimusaineistostani käy ilmi kehitystarpeita harjoittelussa yleis- ja erityisopetuksen välisen yhteisopetuksen ohjaamiseen liittyen, tutkielmani tulokset ja niistä tekemäni tulkinnat voivat hyödyttää Suomen opettajankoulutuslaitosten opetusharjoittelujen kehittämistä tästä nimenomaisesta näkökulmasta. Toivonkin, että tämän tutkimuksen tulokset voitaisiin huomioida niissä opettajankoulutuslaitoksissa, joiden opetusharjoittelussa erityisopettajaopiskelijat toteuttavat yhteisopettajuutta luokan- ja aineenopettajaopiskelijoiden kanssa.

5.2 Tutkimushenkilöiden kuvaus ja aineistonkeruun menetelmät

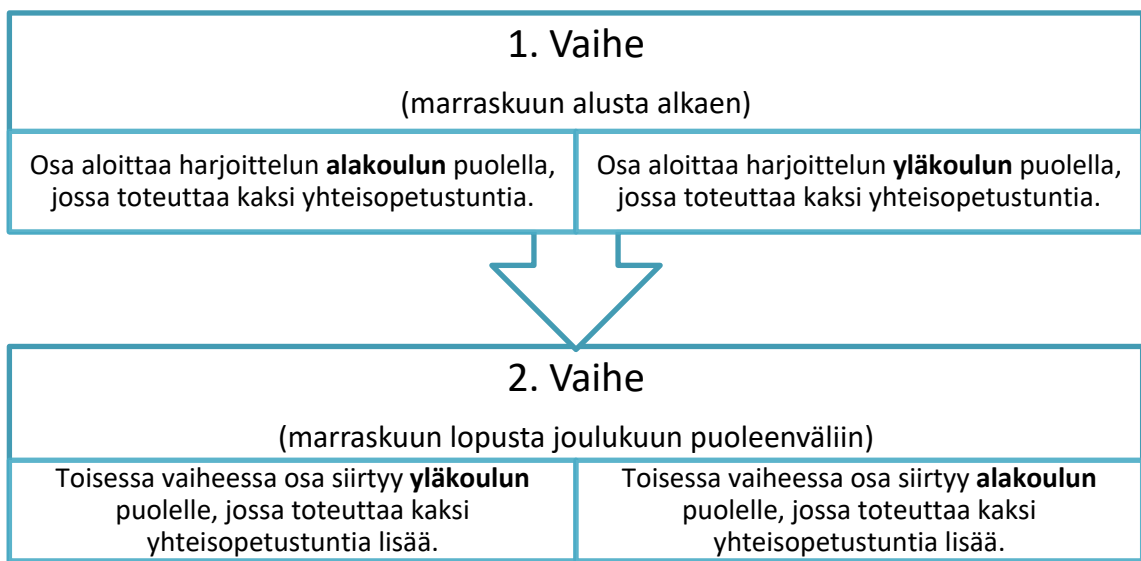
Seuraavaksi kuvaan tähän tutkimukseen osallistuneet tutkimushenkilöt, aineistonkeruun menetelmät sekä aineistonkeruun vaiheet.

5.2.1 Tutkimushenkilöiden kuvaus

Tutkimushenkilöikseni valikoituivat erityis-, luokan- ja aineenopettajaopiskelijat ja tutkimuksen kontekstiksi opetusharjoittelu. Näihin valintoihin vaikutti se, että yleis- ja erityisopetuksen välisestä yhteisopettajuudesta löytyi opetusharjoittelun kontekstissa vain niukalti Suomea koskevaa tutkimustietoa. Opetusharjoittelu oli myös tutkimuskontekstina kiinnostava, koska sen aikana on mahdollista harjoitella yhteisopettajuuden toimivia käytäntöjä ennen työelämään siirtymistä. Harjoittelussa ikään kuin kylvetään siemen itämään työelämää varten yhteisopettajuuden käytön kannalta. Kaiken kaikkiaan tutkimukseeni osallistui yhteensä 15 opiskelijaa, joista seitsemän (7) oli erityisopettajaopiskelijoita, neljä (4) luokanopettajaopiskelijoita ja neljä (4) aineenopettajaopiskelijoita. Vastajista nuorin oli 21-vuotias ja vanhin 40-vuotias. Opiskelijaryhmittäin tarkasteltuna erityisopettajaopiskelijoiden ikien keskiarvo oli 24 vuotta, luokanopettajaopiskelijoiden 28 vuotta ja aineenopettajaopiskelijoiden 26,5 vuotta.

Tutkimushenkilöinäni toimineiden erityisopettajaopiskelijoiden opetusharjoittelu toteutui Helsingin Yliopiston Viikin Normaalikoulussa marras-joulukuussa 2018. Opetusharjoittelun ohjelmaan kuului yhteisopettajuustuntien toteuttaminen kahdessa eri vaiheessa niin, että ensimmäisessä vaiheessa puolet erityisopettajaopiskelijoista toteutti kaksi yhteis-

opetustuntia alakoulun puolella samalla kun puolet heistä toteutti kaksi yhteisopetustuntia yläkoulun puolella. Harjoittelun toisessa vaiheessa ne, jotka eivät olleet toteuttaneet yhteisopetustunteja yläkoulussa siirtyivät sinne, kun taas ne opiskelijat, jotka eivät olleet tehneet yhteisopetustunteja vielä alakoulun puolella siirtyivät vastaavasti sinne. Tulen käyttämään tästä lähtien näitä termejä ”ensimmäinen vaihe” ja ”toinen vaihe” viitaten nimenomaan tähän harjoittelun rakenteeseen yhteisopetustuntien osalta. Erityisopettajaopiskelija toimi alakoulun puolella kahden luokanopettajaopiskelijan parina, kun taas yläkoulun puolella yhden aineenopettajaopiskelijan parina. Alakoulun yhteisopetustuntien osalta erityisopettajaopiskelijoita oli luokanopettajaopiskelijoiden parina kaksi, koska erityisopettajaopiskelijat oli jaettu harjoittelun alussa yhteistyöpareihin. Koska erityisopettajaopiskelijoita (n= 8) oli selvästi vähemmän verrattuna kaikkiin opetusharjoittelua samaan aikaan suorittaviin luokanopettajaopiskelijoihin (noin 40-50) ja aineenopettajaopiskelijoihin (noin 120), vain muutamat kaikista harjoittelussa olleista luokan- ja aineenopettajaopiskelijoista toteuttivat yhteisopetustunteja yhdessä erityisopettajaopiskelijan kanssa. Kuvio 2 havainnollistaa erityisopettajaopiskelijoiden harjoittelun kulkua yhteisopetustuntien osalta.



Kuvio 2. Erityisopettajaopiskelijoiden opetusharjoittelun jakautuminen yhteisopetustuntien osalta.

5.2.2 Aineistonkeruumenetelminä kyselylomakkeet ja haastattelut

Käytin tässä tutkimuksessa aineistonkeruumenetelminä sähköpostin välityksellä lähettämiäni kyselylomakkeita sekä kyselylomakkeiden lähettämisen jälkeen toteuttamani puolistrukturoituja haastatteluja. Kyselylomakkeet ja haastattelut sopivat tutkimusmetodeiksi silloin, kun halutaan selvittää mitä jonkin ryhmän jäsenet ajattelevat, tuntevat, kokevat tai uskovat (Hirsjärvi ym., 2009, s. 185). Tutkin siis samaa tutkimuskohdetta, opiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelussa toteutetusta yhteisopettajuudesta, käyttäen eri aineistonkeruumenetelmiä. Useiden eri aineistonhankinta ja -tutkimusmenetelmien käyttämistä samassa tutkimuksessa kutsutaan aineistotriangulaatioksi. Kyselylomakkeiden keräämisen ja vastausten lukemisen jälkeen päädyin siihen, että halusin tutkimuskohteestani laajemman kuvan sekä lisätä tutkimukseni luotettavuutta. Aineistotriangulaatioon päädytään usein edellä mainitun kaltaisessa tilanteessa. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 69-70; Hirsjärvi & Hurme, 2009, s. 38-39.)



Kuvio 3. Aineistonkeruun vaiheet.

Aineistonkeruun vaiheet on esitetty tiivistetysti kuviossa 3. Ennen erityisopettajaopiskelijoiden harjoittelun alkamista kävin esittelemässä heille loppututkielmani aiheen ja pyysin kaikilta halukkailta lupaa suostua tutkimushenkilökseni (ks. Liite 1). Lisäksi annoin omat yhteystietoni tutkimukseeni osallistuneille erityisopettajaopiskelijoille ja pyysin heitä

lähettämään minulle sähköpostilla yhteisopetusparinsa sähköpostiosoitteen, jotta pystyisin olemaan yhteydessä myös heidän pariinsa. Halusin informoida heidän pariaan tutkimukseni aiheesta ja pyytää tutkimuslupalomakkeella suostumusta osallistua tutkimukseeni, koska tavoitteenani oli saada selville myös luokan- ja aineenopettajaopiskelijoiden kokemuksia yhteisopettajuudesta erityisopettajaopiskelijan kanssa.

Aloitin keräämään tutkimusaineistoa opiskelijoiden yhteisopettajuuteen liittyvien kokemusten tutkimiseksi lähettämällä kaikille tutkimushenkilöikseni suostuneille opiskelijoille sähköpostilla kyselylomakkeen (ks. Liite 2). Pyysin heitä lähettämään kyselylomakkeen minulle täytettynä mahdollisimman pian yhteisopetustunnin toteuttamisen jälkeen. Päätin käyttää opiskelijoiden harjoittelusta saatujen yhteisopettajuuskokemusten tutkimiseen kyselylomaketta, koska halusin saada mahdollisimman monen opiskelijan osallistumaan tutkimukseeni opetusharjoittelun aikana, ja katsoin lomakkeen sopivan hyvin tähän tarkoitukseen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 195). Lisäksi Hirsjärven ja kumppaneiden (2009, s. 197) mukaan kyselylomakkeen käyttö aineistonkeruumenetelmänä sopii hyvin esimerkiksi toiminnan tutkimiseen, joten se istui aineistonkeruumenetelmänä siinäkin mielessä hyvin tähän tutkimukseen.

Kuten edellä selostin (ks. Kuvio 2), erityisopettajaopiskelijoiden opetusharjoitteluun kuului yhtenä osana, että he toteuttivat vähintään kaksi yhteisopetustuntia sekä alakoulun että yläkoulun puolella. Tämä tarkoitti, että heidän harjoittelunsa oli jaettu kahteen osaan: marraskuun loppupuolelle asti kestäneessä ensimmäisessä vaiheessa puolet erityisopettajaopiskelijoista opetti Viikin Normaalikoulussa alakoulun puolella ja puolet taas yläkoulun puolella. Toisessa vaiheessa marraskuun loppupuolelta joulukuun puoleenväliin opiskelijat vaihtoivat sille puolelle, jossa eivät olleet vielä opettaneet. Harjoittelu päättyi kaikilla joulukuun puolivälissä.

Tutkimukseeni osallistui seitsemän (7) erityisopettajaopiskelijaa ja heidän yhteisopetuspareistaan sain tutkimushenkilöikseni neljä (4) luokanopettajaopiskelijaa ja neljä (4) aineenopettajaopiskelijaa. Tämä tarkoitti, että sain tutkimushenkilöikseni jokaiselta tutkimukseeni osallistuneelta erityisopettajaopiskelijalta joko luokan- tai aineenopettajaopiskelijaparin, joka oli toteuttanut vähintään yhden yhteisopetustunnin opetusharjoittelussa erityisopettajaopiskelijan kanssa. Tämän kyselyn ongelmaksi ei muodostunut kyselylomakkeiden yleinen ongelma eli vastausten kato (Hirsjärvi ym., 2009, s. 196). Sen sijaan koin saavani tarpeeksi vastauksia, jotta pystyin vastaamaan tutkimuskysymyksiini. Kyselylomakkeille vastasivat siis seuraavat parit:

- **EO 1 + LO 1 + LO 2**
- **EO 2 + EO 3 + LO 3 + LO 4**
- **EO 4 + AO 1**
- **EO 5 + AO 2**
- **EO 6 + AO 3**
- **EO 7 + AO 4**

(EO = erityisopettajaopiskelija, LO = luokanopettajaopiskelija, AO = aineenopettajaopiskelija)

Tutkimuksessa käyttämäni kyselylomake oli alun perin Oulun yliopiston erityispedagogiikan professorin Marjatta Takalan käyttämä tutkimuslomake, jonka sain tätä opinnäytetyötä varten käyttööni. Tein kyselylomakkeelle muutaman oman muokkauksen ennen sen lähettämistä opiskelijoille. Opiskelijoiden oli tarkoitus täyttää jokaisesta toteuttamastaan yhteisopetustunnista yksi kyselylomake, eli mikäli erityisopettajaopiskelija toteuttaisi opetusharjoitteluun kuuluvat vähintään neljä yhteisopetustuntia, hän täyttäisi saman kyselyn neljä kertaa. Kyselylomakkeella opiskelija pohti omia tietojaan ja kokemuksiaan yhteisopettajuudesta ennen harjoittelua, harjoittelussa toteutetun yhteisopetustunnin suunnitteluvaihetta, yhteisopetustunnin toteuttamisvaihetta ja lopuksi arvioi yhteisopetuksen onnistumisen opettajaopiskelijoiden ja tunnilla olleiden oppilaiden näkökulmasta. Lomakkeella on pelkästään avoimia kysymyksiä, jotka verrattuna monivalintakysymyksiin sallivat vastaajan ilmaista kokemuksiaan omin sanoin sekä antavat paremmin tilaa tuoda vastaajalle tärkeitä ja keskisiä asioita esiin (Hirsjärvi ym., 2009, s. 201). Avointen kysymysten avulla voidaan myös selvittää vastaajan mielipide valmiita vastausvaihtoehtoja perusteellisemmin. Lisäksi se tarjoaa mahdollisuuden luokitella aineistoa monipuolisesti. (Valli, 2010, s. 126.) Näiden syiden vuoksi opiskelijoiden opetusharjoittelussa saamien yhteisopettajuuskokemusten tutkimiseen sopivat nähdäkseni juuri avoimet kysymykset, jotka varmistavat sen, että en tutkijana rajaisi liikaa sitä, mitä opiskelijoiden on mahdollista tuoda kyselylomakkeilla esiin, etenkin kun tästä aiheesta ei löytynyt vastaavaa Suomessa toteutettua tutkimusta.

Alun perin minun oli tarkoitus kerätä sekä harjoittelun ensimmäisessä että toisessa vaiheessa sekä erityisopettajaopiskelijoiden että heidän pariensa harjoittelussa tehdyistä yhteisopetustunneista täytetyt kyselylomakkeet. Prosessin edetessä muutin kuitenkin tutkimussuunnitelmaani ja päädyin ennen erityisopettajaopiskelijoiden harjoittelun ensimmäisen vaiheen jälkeen siihen, että dataa oli saatu jo tarpeeksi yhteisopetusparin molemmilta osapuolilta tutkimushenkilöiden määrän ollessa viisitoista (15). Kuten Eskola

ja Suoranta (1998, s. 62–63) kuvaavat, koin että saamani vastaukset luokan- ja aineenopettajaopiskelijoilta olivat sisältönsä kannalta riittävät vastaamaan tutkimustehtävääni eikä uusien tapausten kerääminen olisi tuonut merkittävästi uutta tietoa tutkimukselleni.

Jouduin siis tässä kohtaa tarkastamaan tutkimussuunnitelmaani, mikä on Eskolan ja Suorannan (1998, s. 16) mukaan luonnollista laadullisen tutkimuksen tutkimusprosesille. Koska koin pystyväni jo siihen mennessä opiskelijoilta saamieni vastausten perusteella vastaamaan tutkimuskysymyksiini, en sen vuoksi ottanut enää tässä kohtaa yhteyttä erityisopettajaopiskelijoiden yhteisopetuspareihin. Olimme kuitenkin sopineet erityisopettajaopiskelijoiden harjoitteluvastaavan kanssa, että oman tutkimukseni aineistonkeruumenetelmänä käyttämäni kyselylomakkeen täyttäminen kuului pakollisena osana erityisopettajaopiskelijoiden opetusharjoittelun suorittamiseen. Tällöin sain tutkimukseeni osallistuneilta erityisopettajaopiskelijoilta myös harjoittelun toisessa vaiheessa lisää yhteisopetustunneista täytettyjä kyselylomakkeita sähköpostiini ikään kuin automaattisesti, koska heidän piti joka tapauksessa lähettää nämä täytetyt kyselylomakkeet minun lisäkseni myös erityispedagogiikan laitoksen harjoitteluvastaavalle.

Vaikka olisinkin tässä vaiheessa voinut jättää nämä pelkästään erityisopettajaopiskelijoiden harjoittelun toisessa vaiheessa lähettämät kyselylomakkeet omassa tutkimuksessani huomiotta, päädyin kuitenkin analysoimaan ne, koska niiden sisältämät kokemukset syvensivät kuvaa yksittäisten tutkimushenkilöiden kokemuksista. Yhteisopetusparien eli luokan- ja aineenopettajaopiskelijoiden kiinni saaminen sähköpostin välityksellä oli jo ensimmäisessä vaiheessa harjoittelua osoittautunut melko hankalaksi, aikaa vieväksi ja osin tuloksettomaksi, joten hyötyjä punnitessani päädyin siihen, että uusien yhteisopetusparien tavoittaminen ei ollut välttämätöntä tutkimustehtävääni kannalta. On tärkeä tässä kohtaa huomata, että erityisopettajaopiskelijoiden lukumäärä pysyi siis koko ajan samana eli heitä oli tutkimushenkilöinäni seitsemän. Ratkaisuillani sain siis ainoastaan enemmän tietoa yksittäisen henkilön kokemuksista yhteisopettajuudesta. Kuten edellä mainitsin, koin, että luokanopettajaopiskelijoiden ja aineenopettajaopiskelijoiden antamia vastauksia oli saatu jo ensimmäisen vaiheen jälkeen tarpeeksi tutkimustehtävän kannalta, koska niiden sisällöt eivät poikenneet merkittävästi toisistaan. Aineistonkeruun kulku hahmottuu parhaiten kuviosta 3.

Erityisopettajaopiskelijoiden harjoittelun ensimmäisen ja toisen vaiheen jälkeen olin saanut takaisin yhteensä kolmekymmentä (30) reflektiota kahdeksaltatoista (18) eri yhteisopetustunnilta, joista kuusi (6) olivat alakoulun puolella toteutettuja yhteisopetustunteja

ja kaksitoista (12) yläkoulun puolella toteutettuja yhteisopetustunteja. Erityisopettajaopiskelijoilta sain takaisin vastauksia yhteensä kaksikymmentä (20), luokanopettajaopiskelijoilta kuusi (6) ja aineenopettajaopiskelijoilta neljä (4). Suuret erot opiskelijaryhmien välisissä vastausten lukumäärissä johtuvat siis edellä jo selitetyn mukaisesti siitä, että kaikki kyselylomakkeilla saamani vastaukset olivat tutkimukseni kannalta tärkeitä huolimatta siitä, että sain erityisopettajaopiskelijoilta lukumääräisesti enemmän vastauksia.

Miksi päädyin sitten päädyin tekemään kyselylomakkeiden lisäksi vielä haastatteluja? Opiskelijoiden kyselylomakkeille antamat vastaukset herättivät minussa uusia kysymyksiä. Halusin syventää käsitystäni etenkin siitä, millaisia näkemyksiä opiskelijoilla on erityisopettajan roolista yhteisopettajuudessa, koska tällä tavoin ajattelin pystyväni paremmin ymmärtämään myös opiskelijoiden kokemuksia yhteisopettajuudesta opetusharjoittelussa. Lisäksi havaitsin kyselylomakkeille annetuista vastauksista, että opetusharjoittelussa annetussa ohjauksessa oli parantamisen varaa onnistuneen yhteisopettajuuden toteuttamisen kannalta. Tavoitteenani oli, että haastattelujen avulla pääsisin käsiksi tarkemmin siihen, miten opiskelijoiden mielestä ohjausta tulisi kehittää yhteisopettajuuden näkökulmasta ja samalla haastattelujen tekeminen parantaisi tämän tutkimuksen tulosten validiutta, mikä on aineistotriangulaatiolle muutoinkin tyypillistä (Hirsjärvi ym., 2009, s. 233).

Tutkimushaastattelu valitaan usein aineistotriangulaatiossa aineistonkeruumenetelmäksi esimerkiksi silloin, kun halutaan syventää jo saatua kuvaa jostakin ilmiöstä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 73). Lisäksi haastattelun etuihin lasketaan se, että tutkimuksen kohde on vähemmän kartoitettu aihe (Hirsjärvi & Hurme, 2009, s. 35). Tässä tapauksessa halusin sekä tarkentaa opiskelijoiden kyselylomakkeille antamia vastauksia että ymmärtää paremmin opetusharjoitteluun liittyviä kehitystarpeita yleis- ja erityisopetuksen yhteisopettajuuden näkökulmasta. Näillä perusteilla arvioin haastattelun sopivan tähän aineistonkeruumenetelmistä parhaiten.

Kyselylomakkeille vastanneista viidestätoista (15) tutkittavastani valitsin haastateltavakseni sellaisia opiskelijoita, joiden antamat vastaukset olivat herättäneet kiinnostukseni kuulla lisää. Pyysin sähköpostin välityksellä kolmea (3) erityisopettajaopiskelijaa, yhtä (1) luokanopettajaopiskelijaa ja kahta (2) aineenopettajaopiskelijaa osallistumaan tutkimushaastatteluun. Tavoitteenani oli saada mahdollisimman sama määrä opiskelijoita jokaisesta ammattiryhmästä. Kuitenkin kaikki tutkittavani eivät olleet antaneet tutkimuslomakkeella lupaa pyytää haastatteluun, mikä rajasi osittain valintaani sen suhteen

ketä sain haastateltavikseni. Toteutin yhteensä kuusi haastattelua tutkimushenkilöistäni seuraaville: EO 2, EO 4, EO 6, LO 4, AO 2 ja AO 4.

Haastattelut toteutettiin joulukuussa 2018. Tyypiltään haastattelu oli puolistrukturoidun ja teemahaastattelun yhdistelmä, joskin jotkut tutkijat pitivät näitä myös toistensa synonyymeinä (ks. Hirsjärvi & Hurme, 2009, s. 47; Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 75). Tekemiäni haastatteluja voi pitää puolistrukturoituina siinä mielessä, että kaikille tutkittaville esitettiin samoihin teemoihin liittyvät, pitkälti samalla tavalla muotoillut kysymykset (Eskola & Suoranta, 1998, s. 87). Toisaalta tekemäni kysymykset perustuivat teema-alueisiin ja niiden järjestys ja osin myös muoto vaihtelivat haastateltavan mukaan, mikä taas on teemahaastattelulle tyypillistä (Hirsjärvi ym., 2009, s. 208; Eskola & Suoranta, 1998, s. 87).

Käyttämäni haastattelurunko (ks. Liite 3) antaa yleiskuvan opiskelijoille esittämistäni kysymyksistä. Kuitenkin kuten aiemmin mainitsin, muotoilin jokaista opiskelijaa varten hie-man toisistaan poikkeavat kysymykset, koska haastattelu perustui osittain opiskelijan kyselylomakkeella antamiin vastauksiin. Muodostin kysymykset myös osittain kirjallisuuden ja aikaisempien tutkimusten eli tutkimuksen viitekehyksen pohjalta, mikä on yksi tapa muodostaa haastattelukysymykset (Eskola & Vastamäki, 2010, s. 35; Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 75). Tärkeintä on kuitenkin, että haastattelukysymykset pyrkivät vastaamaan tutkimusongelmaan (Eskola & Vastamäki, 2010, s. 35). Nauhoitin haastattelut käyttäen kahta eri välinettä, jotta toisen pettäessä toinen pelastaisi haastattelun katoamiselta. Toteuttamistani haastatteluista lyhin kesti 21 minuuttia ja pisin sen sijaan 45 minuuttia. Loppujen lopuksi rajasin aineistoni niin, etten käsittele tässä tutkimuksessa kaikkia niitä teemoja, joista opiskelijoilta haastattelussa kysyin. Tämä raja-
aus kuitenkin tarkentui minulle vasta myöhemmin tutkimusprosessin aikana.

5.3 Aineiston analyysi

Olen analysoinut tutkimusaineistoni sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa kvalitatiivisen tutkimuksen perinteissä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 91). Sitä pidetään joidenkin tutkijoiden keskuudessa erillisenä koulukuntana, kun taas joidenkin mielestä se on pelkästään yhdenlainen analyysimuoto (Hirsjärvi & Hurme, 2009, s. 153). Sisällönanalyysia käyttämällä voidaan kuvata aineiston sisältöä sanallisesti sen perustuessa tutkijan tulkintaan ja päättelyyn (Tuomi &

Sarajärvi, 2009, s. 106, 112). Analyysia tehdessään tutkija ikään kuin etenee empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkimastaan ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 112). Tiivistettynä sisällönanalyysi jakautuu kolmeen vaiheeseen: aineiston pelkistämiseen (redusointi), aineiston ryhmittelyyn (klusterointi) ja teoreettisten käsitteiden luomiseen (abstrahointi) (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 108).

Analysoin sekä kyselylomakkeilta että puolistrukturoiduista haastatteluista saamani aineiston laadullisella sisällönanalyysillä, jota tein aineistolähtöisesti, koska tutkimuskohteestani ei ole tehty Suomessa aiemmin vastaavaa tutkimusta. Tällöin nostin siis aineistostani esiin keskeisiä asioita riippumatta siitä, miten ne suhteutuivat aikaisempiin tutkimuksiin enkä ollut päättänyt etukäteen analyysiyksiköitä, mikä onkin tyypillistä aineistolähtöiselle analyysille (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 95). Koska laadullisen tutkimuksen pääajatus on löytää aineistosta uusia jäsennyksiä ja merkityksiä ja ennen kuvailemattomia tapoja ymmärtää todellisuutta (Ruusuvuori ym., 2010, s. 16), yritin analyysiprosessin aikana kiinnittää huomioita esimerkiksi siihen, nouseeko aineistostani esiin teemoja, joita en osannut kysyä, mutta jotka ovat olennaisia tutkittavan ilmiön ymmärtämisen kannalta.

Seuraavaksi kuvailen tarkemmin, millaiseen kolmeen vaiheeseen aineistolähtöinen sisällönanalyysini jakautui. Haastattelujen toteuttamisen jälkeen litteroin kaikki kuusi haastattelua eli kirjoitin ne puhtaaksi. Litteroinnin avulla aineistomassaa on helpompi hallita ja sen avulla tutkijan tulee samalla tutustuttua aineistoonsa (Ruusuvuori ym., 2010, s. 13). Sen jälkeen kun oli järjestänyt haastatteluaineistoni litteroinnin avulla, luin ajatuksella tarkasti koko aineistoni läpi eli kaikki kolmekymmentä (30) täytettyä kyselylomaketta sekä kuusi (6) litteroimaani haastattelua ja tein niistä alustavia muistiinpanoja koodauksen tueksi. Tässä vaiheessa tutustuin paremmin aineistooni ja pyrin muodostamaan itselleni kokonaiskuvaa siitä, millaisiin asioihin minun kannattaisi sisällönanalyysia tehdessäni tarttua ja miten minun kannattaisi rajata aineistoani. Olin jo aineistonkeruuvaiheessa kirjannut joitakin havaintoja ja alustavia tulkintoja ylös, ja myös nämä huomiot osaltaan jäsensivät aineistostani muodostuvaa kokonaiskuvaa.

Kokonaisuuden hahmottamisen jälkeen aloitin aineiston pelkistämisvaiheen (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 109). Tällöin aineistoa järjestetään ja luokitellaan uudelleen eli toiselta nimeltään koodataan. Luokittelun tavoitteena on ”aineiston järjestelmällinen läpikäynti tutkimusongelman, keskeisten käsitteiden ja lähtökohtien määrittämällä tavalla” (Ruusuvuori ym., 2010, s. 18). Ennen koodauksen aloittamista koostin itselleni listan analyytteisistä kysymyksistä, jotka auttaisivat minua kiinnittämään aineistoa lukiessani huomiota tutkimuskysymysteni kannalta oikeisiin asioihin. Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen

(2010, s. 9–10, 13) mukaan aineistolle on esitettävä ennen analyysin aloittamista joukko analyyttisiä kysymyksiä, jotta tutkimus vastaisi tutkijaa kiinnostaviin kysymyksiin. Näitä aineistolleni esittämiä analyyttisiä kysymyksiä olivat esimerkiksi:

- *Millaisia rooleja opiskelijat antavat itselleen yhteisopetustunteja suunniteltaessa ja toteutettaessa?*
- *Miten opiskelijat kuvaavat omaa toimintaansa yhteisopettajuudessa suhteessa yhteisopetuspariinsa?*
- *Millaisia haasteita yhteisopettajuuden toteuttamisen toisen ammattiryhmän opettajaopiskelijan kanssa liittyy? Mitkä syyt johtivat haasteiden ilmenemiseen?*

Koodasin sekä kyselylomakkeet että haastattelut omina kokonaisuuksinaan kiinnittäen jatkuvasti huomiota tutkimustehtävänäni kannalta olennaiseen tietoon. Toteuttamieni haastattelujen lisäksi myös kyselylomakkeilla olevat avoimet kysymykset jakautuivat teemaosioihin. Tämä mahdollisti sen, että pystyin tässä vaiheessa järjestämään aineiston teemoittain, niin että keräsin jokaisen teeman alle kaikkien niiden tutkimushenkilöiden antamat vastaukset, jotka liittyivät kyseiseen teemaan (Eskola & Vastamäki, 2010, s. 43). Tein koodausta numeroimalla, eli merkitsin samaan merkityssisältöön liittyvät asiat samalla numerolla, ja otsikoin jokaisen teeman sitä parhaiten kuvaavalla nimellä. Koostin kaikki pelkistetyt ilmaisut saman teeman alle, esimerkiksi niin, että kaikki kohdat missä puhutaan opetusharjoittelun ohjauksesta ovat koodi numero yksi. Pidin koko analyysiprosessin ajan huolta, että erottaisin mitkä pelkistetyistä ilmaisuista olivat kyselylomakkeista ja mitkä haastatteluista.

Aineiston redusoinnin eli pelkistämisen jälkeen oli seuraavana vaiheena vuorossa aineiston ryhmittely (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 110). Tällöin pyrin löytämään aineistostani esimerkiksi yhdenmukaisuuksia, eroavaisuuksia ja minua yllättäviä asioita. Ryhmittelin samaa asiaa tarkoittavat pelkistetyt ilmaisut alaluokiksi, ja nimesin luokat niiden sisältöä parhaiten kuvaavalla otsikolla. Sitten yhdistin useampia samankaltaisia teemoja laajemmiksi teemoiksi, jolloin sisällytin yksittäiset tekijät yleisempiin käsitteisiin, joista muodostui pääluokkia. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 110.) Aineistolähtöisessä analyysissä tulisi nähdä alkuperäisestä oletuksesta poikkeavat tapaukset ”voimavarana ja kiinnostavana seikkana”, kuten Eskola ja Suoranta (1998, s. 187) kuvailevat. Tähän pyrin myös omassa tutkimuksessani.

Aineiston ryhmittelyn jälkeen siirryin aineiston abstrahointiin, jossa tarkoituksena on erottaa tutkimustehtävän kannalta olennainen tieto. Tässä käsitteellistämisen vaiheessa etenin empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää ymmärrystä tutkimuskohteesta, ja esitin empiirisestä aineistosta muodostetut aineistoa kuvaavat teemat. Tässä kohtaa muodostin yhdistäviä luokkia suoraan aineistosta käsin aineistolähtöisen analyysin mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 111-113.) Pysin dialogiin tämän tutkimuksen tulosten sekä muiden tutkimusten välillä sekä osittain myös kvantifioin aineistoani, eli laskin kuinka monta kertaa sama asia esiintyy tutkimusaineistossa tai kuinka moni tutkittava ilmaisee saman asian (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 120). Vaikka Tuomi ja Sarajärvi (2009, s. 121) toteavatkin, ettei kvantifioimalla saada välttämättä tuotettua tutkimustehtävän kannalta olennaista tietoa tai erilaista näkökulmaa tutkimukseen, oli se kuitenkin tässä tutkimuksessa tärkeää, koska opiskelijat olivat eri ammattiryhmistä ja pystyin tarkastelemaan esimerkiksi sitä, kuinka moni saman ammattiryhmän sisältä toisti saman asian.

5.4 Tutkimustulosten taustatekijöitä

Seuraavaksi tarkastelen tämän tutkimuksen tulosten ymmärtämisen kannalta neljää olennaista taustatekijää, joilla on ollut vaikutusta opiskelijoiden kokemuksiin opetusharjoittelussa toteutetusta yhteisopettajuudesta. Palaan näihin taustatietoihin tutkimuksen tulososiossa luvussa 6, jossa rakennan yhteyksiä näiden taustatietojen ja tutkimuksen tulosten välille.

Jotta pystyin ymmärtämään paremmin opiskelijoiden kokemuksia yhteisopettajuuden toteuttamisesta opetusharjoittelussa, halusin selvittää mitä opiskelijat tiesivät yhteisopettajuudesta etukäteen ennen opetusharjoittelua sekä millaisena he näkevät erityisopettajan roolin yhteisopettajuudessa. Lisäksi otin selvää siitä, miten suunnittelu toteutui yhteisopetusparin välillä sekä mitä aiemmissa tutkimuksissa esiteltyjä yhteisopetusmalleja opettajaopiskelijat päätyivät käyttämään yhteisopetustunneilla. Jaottelin tuntien suunnittelun kahteen ryhmään: yhdessä suunniteltuihin oppitunteihin sekä ei-yhdessä suunniteltuihin oppitunteihin. Opetusharjoittelussa käytettyjä yhteisopetustunteja eritellessäni päädyin soveltamaan Saloviidan (2016, s. 19) tekemää jaottelua (ks. Taulukko 1), joka on yhteenveto tutkimuskirjallisuudessa esitellyistä yhteisopettajuuden perusratkaisuista (esim. Villa, Thousand & Nevin, 2013; Friend & Cook, 1995; Conderman, Bresnahan & Pedersen, 2009).

5.4.1 Opiskelijoiden tietämys yhteisopettajuudesta sekä käsitykset erityisopettajan roolista

Selvitin kyselylomakkeen (ks. Liite 2) ensimmäisessä kohdassa mitä tutkittavani tiesivät yhteisopettajuudesta etukäteen ennen opetusharjoittelussa toteutettuja yhteisopetustunteja. Kyselylomakkeella pyysin myös tutkittaviani (n= 15) kertomaan lyhyesti, jos heillä oli ennen opetusharjoittelua tietoa yhteisopettajuudesta tai aiempia omakohtaisia kokemuksia yhteisopettajuuteen liittyen.

Tutkittavistani eniten kokemusta yhteisopettajuudesta oli luokanopettajaopiskelijoilla, joista jokainen (n= 4) ilmoitti käyttäneensä sitä työtapana koulussa. Kukaan erityisopettajaopiskelijoista (n= 7) tai aineenopettajaopiskelijoista (n= 4) ei ollut toteuttanut yhteisopettajuutta ennen opetusharjoittelua. Vain harvat erityis- ja aineenopettajaopiskelijoista olivat seuranneet ennen opetusharjoittelun alkamista tuntia, missä yhteisopettajuutta olisi toteutettu.

Melkein kaikilla erityisopettajaopiskelijoilla oli kuitenkin jotain tietoa yhteisopettajuudesta etukäteen. Aineenopettajaopiskelijoista puolet ilmoitti tietävänsä jotain yhteisopettajuudesta etukäteen. Myös Takalan ja Uusitalo-Malmivaaran (2012) ja Saloviidan (2018) tutkimuksissa aineenopettajilla oli yhteisopettajuudesta vähiten kokemusta. Kuitenkin on huomioitava, että otoksessa sekä luokanopettajaopiskelijoita että aineenopettajaopiskelijoita oli molempia kolme vähemmän kuin erityisopettajaopiskelijoita. Alla oleva taulukko 2 kokoaa yhteen nämä taustatiedot.

Taulukko 2. Opettajaopiskelijoiden kokemukset yhteisopettajuudesta ennen opetusharjoittelua.

Opiskelijat ammattiryhmittäin (oikealla)	Erityisopettajaopiskelijat (n= 7)	Luokanopettajaopiskelijat (n= 4)	Aineenopettajaopiskelijat (n= 4)
Kokemukset (alapuolella)			
On tietoa	6	4	2
Ei tietoa	1	0	2
On nähnyt toteutettavan	2	4	1
Ei ole nähnyt toteutettavan	5	0	3
On omakohtaista kokemusta	0	4	0
Ei ole omakohtaista kokemusta	7	0	4

Tutkimuksessani havaitsin kokemusten lisäksi eroavaisuuksia haastattemieni opiskelijoiden (n= 6) näkemyksissä erityisopettajan roolista yhteisopettajuudessa. Eroja ilmeni sekä eri ammattiryhmien opiskelijoiden välillä että saman ammattiryhmän opiskelijoiden kesken. Aineistosta nousivat aineistolähtöistä sisällönanalyysia tehdessäni (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2009) esiin kuusi erilaista erityisopettajan roolia, joista jotkut ovat toisiinsa nähden vastakkaisia (ks. Taulukko 3). Kaksi erityisopettajaopiskelijaa halusivat toimia tasavertaisena parina luokan- tai aineenopettajan kanssa yhteisopetustunnilla ottaen suunnittelusta ja opetuksesta yhtä lailla vastuuta parin toinen osapuolen kanssa. Tällaisessa roolissa näki itsensä myös yksi niistä erityisopettajaopiskelijoista, jota en haastatellut, mutta joka toi toiveensa tasavertaisemmassa roolissa toimimisesta esiin kyselylomakkeella. Vaikka harjoittelussa nämä kolme erityisopettajaopiskelijaa eivät kokeneetkaan päässeensä aivan tällaiseen tasavertaiseen rooliin, he olivat kuitenkin sitä mieltä, että nykyinen koulukulttuuri on muuttunut siihen suuntaan, että työelämässä tasa-arvoisessa roolissa toimiminen luokan- tai aineenopettajan rinnalla olisi kuitenkin mahdollista.

Mä aattelen et tavallaan nyt et tää on kuitenkin tosi erilaista tosielämässä kuin harjoittelussa, et täs on kuitenkin niin lyhyt aika sitä yhteistyötä et hyvä, että kerkees tutustua ja muuta. Mut kyl mä aattelen et ihan oikeessa elämässä se vastuu vois olla selkeesti tasasempi, jos sitä vaan sit uskalletaan antaa myös sieltä aineen- ja luokanopettajien puolelta. Et nyt [opetusharjoittelussa] must tuntuu, et me oltiin ehk antaa niitä erityispedagogisii näkökulmii, mut et ne oli vähän sellasia lisäyksiä.
(EO 2)

Yksi haastattemistani erityisopettajaopiskelijoista kuitenkin koki, ettei hänen tarvitse parinsa kanssa välttämättä jakaa vastuuta tasan, vaan on tavallisempaa, että luokan- tai aineenopettaja on päävastuussa opetuksesta erityisopettajan huolehtiessa opetuksen eriyttämisestä ja heikoimpien oppilaiden tukemisesta. Poikkeuksina vastuun jaon kanalta hän kuitenkin nosti esiin sellaiset tilanteet, joissa joko opettajien henkilökemiat sattuvat sopimaan hyvin yhteen tai kun erityisopettajalla on vahva aineosaaminen. Tällöin siis päätös totuttaa yhteisopettajuutta ei ole pedagogisiin ratkaisuihin pohjautuva, vaan liittyy toisen kanssa toimeen tulemiseen ja oman aineenhallinnan riittävyteen.

Myös luokanopettajaopiskelijan ja toisen aineenopettajaopiskelijan mielestä erityisopettajan tehtävänä yhteisopetuksessa tulisi olla heikoimpien oppilaiden opetuksen eriyttäminen. Aineenopettajaopiskelijan mielestä eriyttämisen tulisi tapahtua niin, että kaikki olisivat samassa luokassa, kun taas luokanopettajaopiskelijan mielestä erityisopettaja voisi mennä erilliseen tilaan opettamaan tukea tarvitsevia oppilaita, koska rauhallisempi oppimisympäristö voisi sopia paremmin joillekin oppilaille.

Et emmä tiiä, kyl mä nään sen ainakin erkkaopen kanssa niin että ei sen ehkä kannata tulla sitä normituntia mun kanssa niinku vetämään mut silleen jotenkin et kun todennäköisesti joka luokassa on niitä jotka tarvii nykyään sitä erityistukea, niin kyl mä näen sen sit niin että hän ois vaikka niiden kanssa siinä tai menis sit teemmään jotain eriyttäviä tehtäviä johonkin muuhun tilaan, jossa olis enemmän rauhaa.

(LO 4)

Toinen haastatelluista aineenopettajaopiskelijoista taas ilmaisi, että myös erityisopettaja voi ottaa yhteisopetuksessa opetusvastuuta, vaikka hänellä ei olisikaan varsinaista aineenopettajan pätevyyttä kyseiseen oppiaineeseen. Tämä aineenopettajaopiskelija korosti yhteiseen suunnitteluun käytettävän ajan olevan sen sijaan merkittävämpi tekijä sen kannalta, kuinka tasaisesti vastuu voidaan opettajien välillä jakaa.

...tota et ei mua tietenkään ois haitannu tai ei toi mitään rakettitiedettä ollu toi meiän novellianalyysitunti, et tottakai tiedän et [erityisopettajaopiskelijaparini] ois siihen osannut jonkun tehtävän siihen kehittää varmasti.

(AO 2)

Ei tavallaan voi tehdä mitään olettamuksiakaan et kaikkihan nyt tän tietää tai jotenkin niinku että kaikkihan on nyt lukenut sen ja sen teoksen tai nähnyt sen ja sen näytelmän tai just jotain tämmöstä että...onhan siinä toki myös sitä ihan tietotaitoa ja tämmöstä mikä on tullu näiden opintojen myötä sitten. Mut että toki jos siinä suunnitteluprosessissa on heti alussa tai jotenkin et se tehdään se suunnitteluprosessi yhdessä oikeesti niin sittenhän se on ihan eri homma.

(AO 2)

Haastatelluista sekä luokanopettajaopiskelija että aineenopettajaopiskelija ajattelivat yhteisopettajuuden saman ammattiryhmän opettajan kanssa olevan sen sijaan tasavertaisempaa rooliin ja opetusvastuun kannalta. Heidän käsityksensä siis oli, että erityisopettajan kanssa vastuuta opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta ei voi jakaa tasan, koska erityisopettajan päätehtävä on eriyttää opetusta. Kuitenkin, kuten edellä jo mainitsin, aineistossa kolme erityisopettajaopiskelijaa haluaisivat nimenomaan ottaa vastuuta opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta samassa suhteessa kuin toinen opettaja.

Muita opiskelijoiden mainitsemia erityisopettajan rooleja yhteisopetustunnilla olivat konsultoiva rooli, opetusta tukeva rooli sekä työrauhan ylläpitäjän rooli. Yksi haastatelluista erityisopettajaopiskelijoista piti konsultoivaa roolia merkittävänä sen suhteen, että siinä erityisopettaja pääsee hyödyntämään omaa erityisosaamistaan yhteisopettajuudessa. Konsultoiva rooli liittyy myös aiemmin esiteltyyn erityisopettajan tasavertaiseen rooliin, koska tällöin erityisopettaja pääsee opastamaan pariaan siitä, miten erityispedagogiikan voi ottaa opetuksen suunnittelussa huomioon. Aineenopettajaopiskelijat sen sijaan poh-

tivat, että erityisopettajan toimiessa heidän yhteisopetusparinaan tämä voi tukea ja tuhostaa opetusta ja oppimista esimerkiksi kirjaamalla vastauksia taululle. Myös työrauhan ylläpitämisen yhdessä aineenopettajan kanssa katsottiin tukevan opetusta.

Taulukko 3. Opiskelijoiden näkemyksiä erityisopettajan roolista yhteisopetustunnilla.

Erityisopettajan rooli yhteisopetusparina	Tasavertainen opettaja toisen opettaja rinnalla
	Pelkästään tukea tarvitsevien eriyttämisestä vastaaminen samassa luokkatilassa
	Pelkästään tukea tarvitsevien eriyttämisestä vastaaminen eri luokkatilassa
	Konsultoiva rooli
	Opetusta tukeva rooli
	Työrauhan ylläpitäjän rooli yhdessä aineenopettajan kanssa

5.4.2 Vastuun jakautuminen yhteissuunnitteluvaiheessa ja käytetyt yhteisopetusmallit

Seuraavaksi tarkastelen, millä tavalla vastuu yhteisopetustuntien suunnittelusta jakautui yhteisopetusparien kesken. Suunnitteluvastuun jakautumisen analysointi perustuu kyselylomakkeille annettuihin vastauksiin. Sain yhteensä kolmekymmentä (30) opiskelijoiden täyttämään kyselylomaketta liittyen heidän harjoittelussa saamiinsa kokemuksiin yhteisopettajuudesta. Näissä tuntirefleksioissa käsitellään kahdeksantoista (18) eri yhteisopetustuntia, joista kuusi (6) toteutui alakoulun puolella ja kaksitoista (12) yläkoulun puolella. Yhteisopetusparin muodostivat kaksi erityisopettajaopiskelijaa kahden luokanopettajaopiskelijan kanssa tai yksi erityisopettajaopiskelija yhden aineenopettajaopiskelijan kanssa.

Tarkastelin näiden kahdeksantoista (18) yhteisopetustunnin suunnitteluvaiheen vastuun jakautumista opiskelijoiden antamien vastausten perusteella (ks. Liite 4). Jaottelin tunnit kahteen kategoriaan sen mukaan, olivatko suunnitteluvaiheessa kaikki osapuolet aktiivisesti mukana, vai osallistuiko erityisopettajaopiskelija pelkästään aineenopettajaopiskelijan ja tämän harjoitteluohjaajan väliseen oppitunnin suunnitelman läpikäyntiin tai vastaavasti kävikö erityisopettajaopiskelija oppitunnin suunnitelman pelkästään omalla ajallaan läpi vaikuttamatta kuitenkaan sen sisältöön.

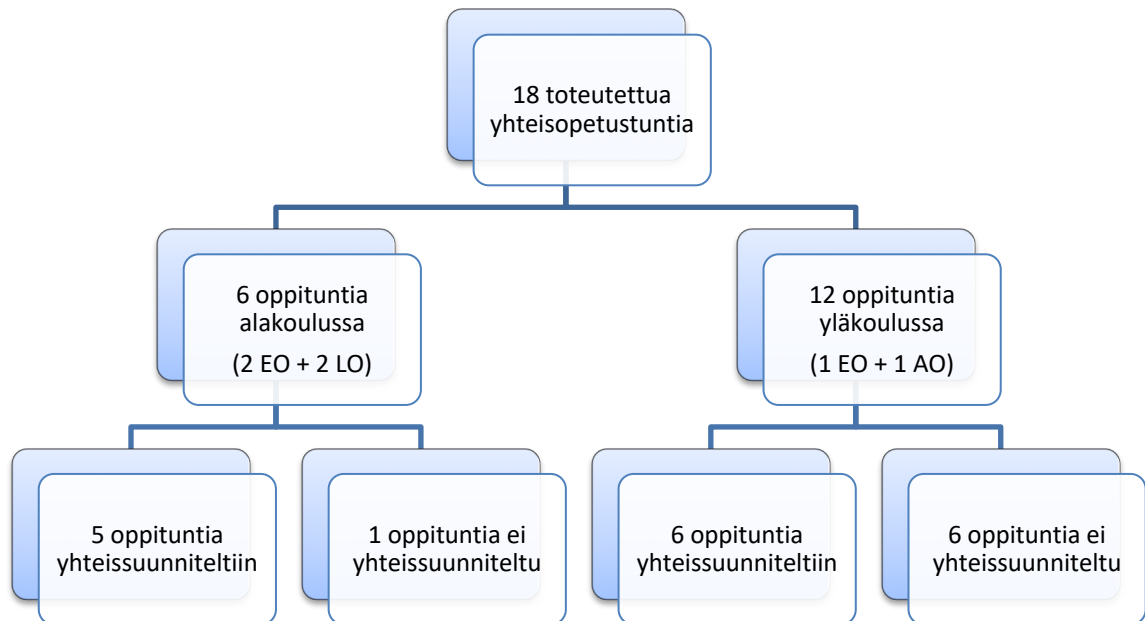
Annetuista vastauksista ilmeni, että yhteisopetustunneista:

- 11 oppituntia suunniteltiin yhdessä
Näistä yhdestätoista yhdessä suunnitellusta oppitunnista viisi (5) oli alakoulun yhteisopetustunteja ja kuusi (6) yläkoulun yhteisopetustunteja.
- 7 oppituntia ei sisältänyt yhteissuunnittelua
Näistä seitsemästä oppitunnista, joita ei suunniteltu yhdessä, ainoastaan yksi (1) tapahtui alakoulun puolella ja loput kuusi (6) yläkoulussa.

Vaikka alakoulun yhteisopetustunteja olikin tässä aineistossa puolet vähemmän kuin yläkoulun yhteisopetustunteja, näyttää siltä, että oppitunnin yhdessä suunnittelu toteutui ja onnistui tähän tutkimukseen saatujen vastausten perusteella paremmin alakoulun puolella verrattuna yläkoulussa tapahtuneeseen suunnitteluun.



Kuvio 4. Yhteisopetustuntien suunnittelun jakautuminen.



Kuvio 5. Yhteisopetustuntien suunnittelun toteutuminen ala- ja yläkoulussa. Suluissa ilmoitettu yhteisopetusparit.

Yhdessä suunniteltu yhteisopetustunti tarkoittaa tässä tutkimuksessa sitä, että kaikki opitunnille osallistuvat opettajaopiskelijat osallistuivat aktiivisesti tuntisuunnitelman tekemiseen. Vastauksista nousee esiin, että vaikka tuntisuunnitelma olisikin tehty luokanopettajaopiskelijoiden tai aineenopettajaopiskelijan toimesta etukäteen, tuntisuunnitelmaa muokattiin erityisopettajaopiskelijan tapaamisen pohjalta. Seuraavassa aineistoesimerkkejä liittyen yhteissuunnitteluun:

Jaoimme suunnittelun harjoittelijoiden kesken: tietotekniikan opiskelijat keskittyivät asiasisältöön, luokanopettajaopiskelijat opetuksen organisointiin ja erityisopettajaopiskelijat eriyttämiseen.

(LO 3)

Tein alustavan tuntisuunnitelman, jota erityispedagogiikan opiskelija sai muokata ja kommentoida. Lisäksi suunnittelimme yhdessä millä tavoilla halusimme pitää tunnin ja mikä olisi molemmille sopiva tapa opettaa.

(AO 3)

Yhteisopetustunti, jota ei suunniteltu yhdessä, tarkoittaa tässä tutkimuksessa yhteissuunnittelua, jossa erityisopettajaopiskelija oli passiivisessa roolissa suunnittelun suhteen. Tämä passiivinen rooli käy vastauksista ilmi niin, että erityisopettajaopiskelija joko

pelkästään osallistui valmiiksi tehdyn suunnitelman suunnittelupalaveriin tai kävi omalla ajallaan hänelle lähetetyn suunnitelman läpi. Vastauksissa ei tuoda esiin, että tuntisuunnitelmaa olisi tämän jälkeen muutettu erityisopettajaopiskelijan mahdollisesti esiin tuomien näkökulmien pohjalta.

Yhdessä suunniteltujen ja ei-yhdessä suunniteltujen tuntien välistä rajaa on osittain vaikeaa vetää. Tässä tutkimuksessa opetusharjoittelun tiukan aikataulun vuoksi yhdessä suunnitelluksi tunniksi laskettiin myös sellainen oppitunti, josta vain lyhyesti keskusteltiin yhdessä, ja molemmat osapuolet suunnittelivat oman osuutensa tunnille erikseen, kuten käy ilmi seuraavasta vastauksesta:

Suunnittelu sujui varsin tehokkaasti. Luokanopettajaopiskelijat olivat päättäneet tunnin aiheen, ja toivoivat meiltä jonkinlaista lisäharjoitusta 5-kertotaulun opeteluun niille, joilla se tuntui olevan vielä vaikeaa. Sovimme, että suunnittelemme eriyttäviä kertotaulupelejä omalla ajallamme.
(EO 5)

Entä mitä vaikutusta opiskelijoiden yhteisopetustunnilla käyttämiin yhteisopetusmalleihin oli sillä, suunniteltiinko tunti yhdessä vai suunnittelivatko pelkästään luokanopettajaopiskelijat tai aineenopettajaopiskelija sen ilman erityisopettajaopiskelijan osallistumista? Selvitin, mitä yhteisopetusmalleja kahdeksallatoista (18) yhteisopetustunnilla käytettiin opiskelijoiden antamien kuvausten perusteella. Käytin yhteisopetusmallien nimeämisessä apuna Saloviidan (2016) laatimaa jaottelua (ks. Taulukko 1), joka kokoaa yhteen tutkimuskirjallisuudessa esiteltyjä yhteisopettajuuden perusratkaisuja.

Vastausten pohjalta voidaan sanoa, että kuten aikaisemmat tutkimukset (esim. Mastro-
pieri ym., 2005) antavat olettaa, vähäinen suunnittelu erityisopettajan ja luokan- tai aineenopettajan välillä johti myös tässä tapauksessa avustavan opetuksen käyttämiseen yhteisopetusmallina. Kuten edellä tarkastelin, kahdeksastatoista yhteisopetustunnista seitsemää ei suunniteltu yhdessä (ks. kuvio 5). Näillä seitsemällä tunnilla jokaisella hyödynnettiin avustavan yhteisopetuksen mallia: viidellä tunnilla sitä käytettiin ainoana yhteisopetusmallina ja kahdella avustavaa opetusta hyödynnettiin pysäkkiopetuksen ja täydentävän opetuksen kanssa (ks. Liite 5 & Kuvio 6).

Sen sijaan yhdellätoista yhdessä suunnitelluilla oppitunneilla hyödynnettiin monipuolisemmin erilaisia yhteisopetusmalleja. Oli tavallista, että yhdellä tunnilla hyödynnettiin kahta eri mallia (ks. Liite 5 & Kuvio 6). Yhteisopetusmalleista (ks. Taulukko 1) ainoastaan "rinnakkaisopetus" sekä "pysäkkiopetus ja eriyttäminen" jäivät vaille mainintoja. Myös

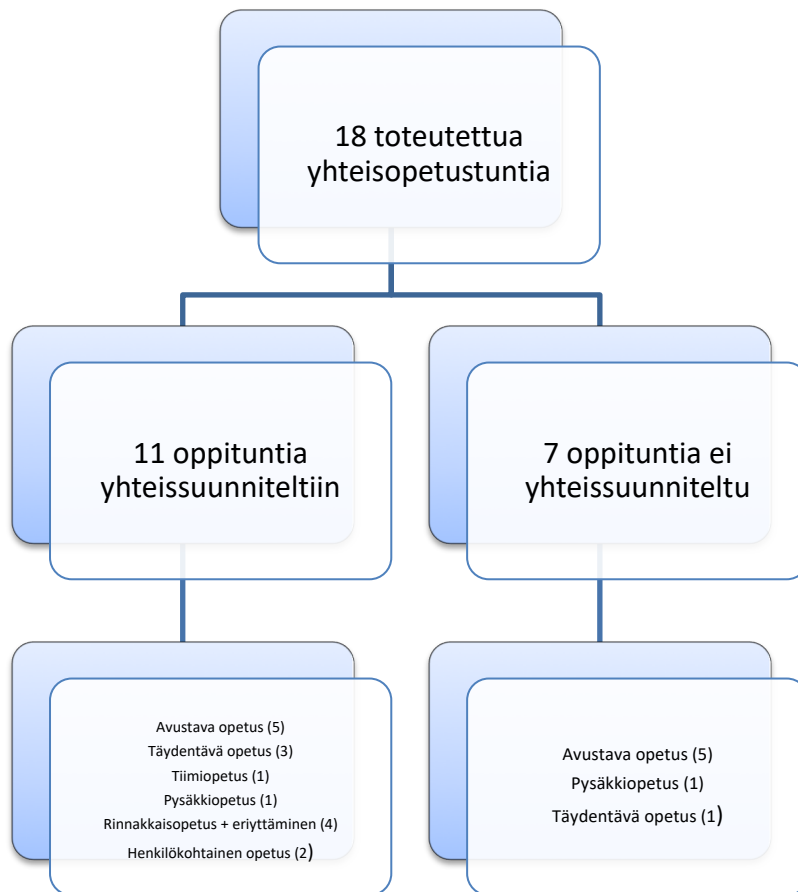
yhdessä suunniteltujen tuntien osalta avustava opetus sai eniten mainintoja (5), mutta sitä käytettiin ainoastaan kahdella yhteisopetustunnilla ainoana yhteisopetusmallina, kun taas muilla tunneilla, joilla sitä hyödynnettiin, erityisopettaja toimi avustavassa roolissa vain osan tunnista.

Yhteisopetustunnin suunnitteluun, jossa hyödynnetään avustavaa yhteisopetusmallia, tarvitaan melko vähän suunnittelu-aikaa verrattuna moneen muuhun yhteisopetusmalliin (esim. Saloviita, 2016). On siis selvää, miksi kaikki ne oppitunnit, joita ei suunniteltu yhdessä, johtivat avustavan opettamisen käyttämiseen joko kokonaan tai suurimmilta osin. Paljon suunnittelu-aikaa ja neuvotteluja vaativan tiimiopettajuuden hyödyntäminen sai aineistossa yhden maininnan. Tämän tunnin toteuttivat yhdessä ennestään toisilleen tuntemattomat erityisopettajaopiskelija ja aineenopettajaopiskelija. Jotta tiimiopetusta voitaisiin toteuttaa yhteisopetusmallina, vaatii se suunnittelulta enemmän aikaa kuin muiden mallien hyödyntäminen, varsinkin, jos pari ei tunne vielä toisiaan ja toistensa toimintatapoja (esim. Saloviita, 2016, s. 35). Myös tämä pari käytti suunnitteluun kohtalaisen paljon aikaa:

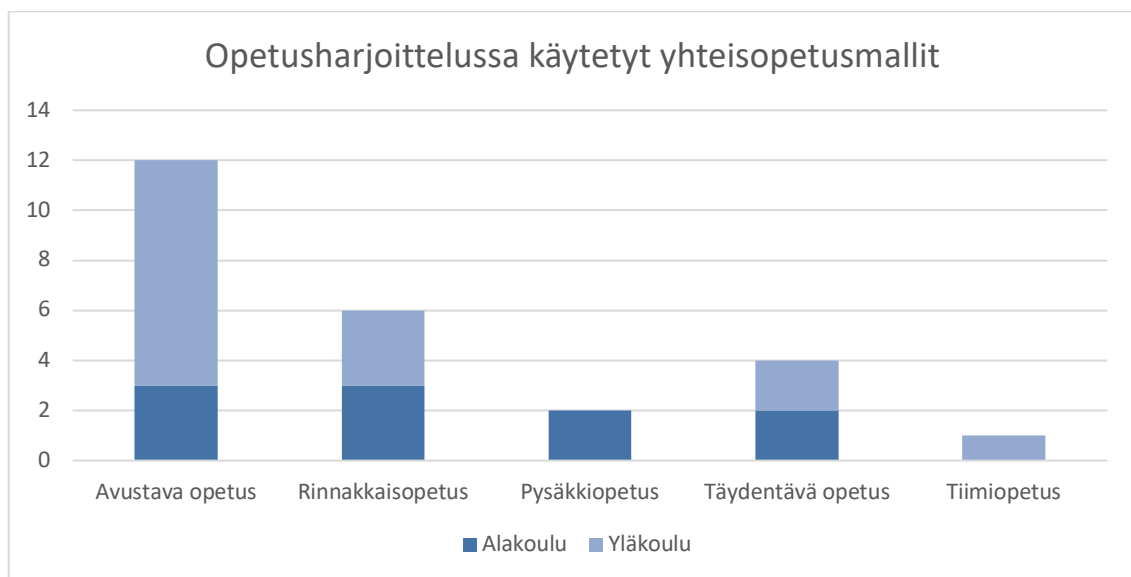
Yhteistä suunnittelu-aikaa käytimme noin kaksi tuntia, mutta matematiikanopiskelijalla meni tietysti enemmän omaa aikaa, sillä hän oli päävastuussa asiasisällöstä. Olisimme voineet varata suunnittelulle enemmän aikaa ja vaikka en ollutkaan mukana koko suunnitteluprosessissa, olen tyytyväinen siihen, miten suunnittelu tapahtui, sillä pääsin tuomaan siihen omaa osaamistani.

(Eo-opiskelija 6)

Vertasin myös ala- ja yläkoulun puolella käytettyjä yhteisopetusmalleja toisiinsa (ks. Kuvio 7). Vaikuttaa siltä, että vaikka avustavan yhteisopetusmallin käyttäminen olikin yläkoulun puolella kaikista tyypillisintä, hyödynnettiin myös muita yhteisopetusmalleja melko tasaisesti sekä ala- että yläkoulun puolella.



Kuvio 6. Yhteisopetustunneilla käytetyt yhteisopetusmallit. Suluissa olevat lukumäärät kertovat kuinka monta kertaa yhteisopetusmalli mainittiin vastauksissa. Yhdellä tunnilla saatettiin käyttää useampia yhteisopetusmalleja.



Kuvio 7. Käytetyt yhteisopetusmallit alakoulun oppituntien (n=6) ja yläkoulun oppituntien (n=12) mukaan. Useassa tapauksessa yhdellä oppitunnilla käytettiin useampia yhteisopetusmalleja.

6 Tutkimustulokset

Tässä tutkimuksessa olen selvittänyt erityis-, luokan- ja aineenopettajaopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelussa toteutetusta yhteisopettajuudesta yleis- ja erityisopetuksen välillä. Analysoin tutkimusaineistoni aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti (Ks. Tuomi & Sarajärvi, 2009). Opiskelijoiden kokemukset jakautuivat kahteen pääluokkaan kysymyslomakkeilla ja haastatteluissa saatujen vastausten perusteella: myönteisiin kokemuksiin ja kohdattuihin haasteisiin. Sekä myönteisiä kokemuksia että haasteita opettajaopiskelijat pohtivat sekä omasta opettajan näkökulmastaan että yhteisopetustunnilla opiskelleiden oppilaiden näkökulmasta. Nämä opiskelijoiden kokemuksiin liittyvät tulokset esittelen luvussa 6.1. Lisäksi tarkastelen tässä tutkimuksessa, miten opetusharjoittelussa annettua ohjausta voitaisiin kehittää opiskelijoiden yhteisopettajuuden toteuttamisesta saamien kokemusten perusteella. Tähän liittyvät tulokset esittelen luvussa 6.2. Lopuksi luvussa 6.3 vedän yhteen tämän tutkimuksen keskeisimmät tulokset.

6.1 Opettajaopiskelijoiden kokemukset yhteisopettajuudesta opetusharjoittelussa

Ensimmäisen tutkimuskysymykseni mukaisesti pyrin vastaamaan tutkimusaineiston perusteella siihen, millaisia kokemuksia erityis-, luokan- ja aineenopettajaopiskelijoilla oli opetusharjoittelussa toteutetuista yhteisopettajuustunneista. Jaoin opiskelijoiden kokemukset yhteisopettajuuden käyttämisestä opetusharjoittelussa kahteen eri teemaan: myönteisiin kokemuksiin ja kohdattuihin haasteisiin (ks. Taulukko 4).

Taulukko 4. Opiskelijoiden kokemukset yhteisopettajuudesta.

Myönteiset kokemukset yhteisopettajuudesta	Opettajaopiskelijoiden kokemat myönteiset kokemukset	Molempien osapuolten erityisosamista hyödynnetään
		Vuorovaikutus toimii parin välillä
		Henkilökemiat sopivat yhteen
		Opetusvastuu jaetaan oppitunnilla tasaisesti
		Molemmat osapuolet vastuussa työrauhan ylläpitämisestä
		Parin läsnäolon vuoksi omaan opetukseen pystyy keskittymään paremmin
		Toinen rikastaa opetusta tekemällä lisäyksiä opetukseen
		Pari antaa neuvoa ongelmatilanteissa
		Toinen ottaa vastuun tunnista, kun opetustekniikka pettää
		Yhteisopetustunnin reflektointi yhdessä
		Useamman tunnin yhteistyö saman parin kanssa
		Hyödyt oppilaille opettajaopiskelijoiden mielestä
	Opetus voidaan eriyttää ylöspäin	
Kaikkien oppilaiden huomioiminen tasavertaisesti		
Erityisopettajaopiskelija vahvistaa ja rikastaa parin opetusta tekemällä täsmentäviä kysymyksiä, tekemällä lisäyksiä taululle ja toistamalla ohjeita		
Yhteisopettamisessa koetut haasteet	Opettajaopiskelijoiden kokemat haasteet	Epäselvyys erityisopettajaopiskelijan roolista
		Erityisopettajaopiskelijalla puutteellinen sisältöosaaminen
		Yhteisopetusparia vaikea saada
		Yhteisopetusparia ei tunne
		Yhteistä suunnitteluaikaa vaikea löytää
		Erityisopettajaopiskelijan erityisosaaminen hyödynnetään vain osittain tai ei ollenkaan
		Erityisopettajaopiskelijan päätehtäväksi jää opetuksen avustaminen ja työrauhan ylläpitäminen
		Erityisopettajanopiskelijan saama niukka palaute ei luo edellytyksiä kehittymiselle
	Oppilaille haasteellista opettajaopiskelijoiden mielestä	Oppitunnin tavoitteet ja oppimisen arvioinnin kriteerit epäselvät
		Oppitunnilla käytettyjen aktiviteettien järjestys epäedullinen oppilaille
		Oppitunnilla päällekkäisiä aktiviteetteja

6.1.1 Myönteiset kokemukset yhteisopettajuudesta

Mun mielestä se on hyvä et se tulee tässä hajottelussa jo koska ei ne käytännöt siirry sinne kentälle silleen vaan että puhutaan teoriassa asiasta vaan et tässä kohtaa tulee jo niitä käytänteitä.
(EO 6)

Seuraavaksi käsittelen, millaisissa asioissa opiskelijat kokivat opetusharjoittelussa onnistumisia yhteisopettajuutta käyttäessään. Lisäksi nostan esiin, millaisia onnistumisia yhteisopettajuuden käytön myötä saavutettiin myös oppilaiden kannalta opettajaopiskelijoiden mielestä. Vastaukset on kerätty sekä kyselylomakkeilta että haastatteluista. Opettajaopiskelijoiden kokemat myönteiset kokemukset liittyivät yhteisopetustunnin suunnitteluun, yhteisopetustunnin toteuttamiseen, tunnin reflektointiin jälkikäteen sekä useamman tunnin pituiseen parin yhteistyöhön. Oppilaiden saamat hyödyt opettajaopiskelijoiden näkökulmasta liittyivät oikeantasaisen tuen ja sopivan opetuksen saamiseen, parempaan huomioimiseen sekä opetuksen monipuolistumiseen ja tehostumiseen. Kaiken kaikkiaan positiivisia kokemuksia löytyi aineistosta yhteensä viisitoista (15), joista yksitoista liittyi opettajaopiskelijoihin itseensä ja neljä etuihin oppilaiden kannalta. Tarkennuksena kuitenkin todettakoon, että myönteisistä kokemuksista monet ovat yhteydessä toisiinsa, esimerkiksi onnistunut yhteissuunnittelu on yhteydessä opettajaopiskelijoiden tasavertaisiin rooleihin oppitunnilla, ja siksi aineistosta esiin nousevat myönteiset kokemukset ovat osittain päällekkäisiä.

Kyselylomakkeilla useamman maininnan saanut myönteinen kokemus liittyi yhteissuunnittelun onnistumiseen. Yhdessä suunniteltuja yhteisopetustunteja oli aineistossa yksitoista kahdeksastatoista, eli selvästi yli puolet (ks. Kuvio 4 & Kuvio 5). Kohler-Evans (2006) pitääkin yhteisopettajuustuntiin käytettyä yhteissuunnittelua yhtenä tärkeimmistä onnistuneen yhteisopetuksen edellytyksistä. Tässä tutkimuksessa tarkastellun yhteisopetuksen osalta onnistumisia koettiin suunnitteluvaiheessa silloin, kun kaikkein yhteissuunnitteluun osallistuneiden opiskelijoiden erityisosaamista hyödynnettiin oppitunnin suunnittelussa. Lisäksi suunnitteluvaiheessa koettiin myönteisenä, jos parin välinen kommunikointi toimi saumattomasti, toisen kanssa tultiin hyvin toimeen ja pari oli joustava eli valmis muuttamaan omaa näkemystään tarvittaessa (Ks. Thousand, Nevin & Villa, 2007). Kompromissien tekeminen ja joustavuus ovatkin toimivan yhteisopetuksen edellytyksiä (Ks. Rytivaara ym., 2012). Seitsemästä erityisopettajaopiskelijasta neljä kuvaili, kuinka heillä oli tunne, että yhteisopetuspari arvosti heidän erityisosaamistaan. Tämä positiivinen kokemus nousi siis nimenomaan erityisopettajaopiskelijoiden vastauksista esille. Tutkijat Conderman, Bresnahan ja Pedersen (2009) näkevätkin onnistuneen

yhteisopettajuuden edellytyksiin kuuluvan opettajien välisen yhdenvertaisuuden ja kunnioituksen. Omassa tutkimuksessani osaamisen arvostaminen näkyi käytännössä esimerkiksi niin, että erityisopettajaopiskelijan ehdotukset otettiin hyvin vastaan ja huomiioon tuntisuunnitelmaa tehdessä. Yksi erityisopettajaopiskelijoista EO 6 koki yhteistyön olleen aineenopettajaopiskelijan kanssa niin hedelmällistä, että hän halusi tehdä toisenkin yhteisopetustunnin saman parin kanssa.

Se, suunniteltiinko yhteisopetus yhdessä vai ei, vaikutti suoraan opettajaopiskelijoiden rooleihin yhteisopetustunnilla ja käytettyihin yhteisopetusmalleihin (ks. Liite 5). Ne opiskelijat, jotka kertovat kyselylomakkeilla päässeensä tuomaan suunnitteluun omaa erityisosaamistaan, kokivat myös vastuun jakautuvan oppitunnilla tasaisesti. Yhteisopetuksen suunnittelulla onkin erityisen merkittävä rooli etenkin silloin kun opettajat ovat eri ammattiryhmien edustajia (Ahtiainen ym., 2011; Rytivaara ym., 2012). Toisen läsnäolon vuoksi työrauhan ja opetuksen laadun koettiin parantuvan, kuten on todettu myös esimerkiksi Takalan ja Uusitalo-Malmivaaran (2012) tutkimuksessa. EO 2 kertoo aineenopettajaopiskelijaparinsa ottaneen oppitunnilla vastuuta työrauhan ylläpitämisestä, mikä oli hänelle positiivinen kokemus verrattuna niihin tunteihin, joilla hän vastasi työrauhan ylläpitämisestä yksin. AO 4 mainitsee parinaan olleen erityisopettajaopiskelijan tukeneen häntä opetuksessa ottamalla opetusvastuun oppitunnilla, kun aineenopettajaopiskelijalla oli yllättäviä ongelmia tekniikan toimimisen kanssa, tai tekemällä tarvittavia lisäyksiä taululle aineenopettajaopiskelijan samalla opettaessa. EO 6 toteaa, että yhteistyöstä aineenopettajaopiskelijan kanssa jäi myönteinen kokemus, koska parilta sai kysyä neuvoa ja samalla pystyi itse keskittymään paremmin opettamiseen oppitunnilla. Vaikutti siis siltä, että yhteisopettajuudesta näytti olevan yleisemminkin tukea opettajaksi kasvuun.

Kyl me juteltiin [yhteisopetusparin kanssa] ja minkä kuvan sain, että kyl se hänen mielestään oli myös kivaa et siellä oli joku toinen ja sit tavallaan et ehkä hän pystyy sit keskittyy siihen opetukseen, kun joku muu hyörii siellä luokassa. Ja ehkä se et meillä molemmilla oli kivaa et siellä oli joku toinen jakamassa sitä vastuuta ja joku jonka kanssa...tunnin aikana ei jääny niinku yksin minkään asian kanssa, et siinä oli aina se toinen jolta saatto kysyy tai muistuttaa toista jostain asiasta.
(EO 6)

Positiiviseksi kokemukseksi oman oppimisen ja kehityksen näkökulmasta nostettiin myös oppitunnin reflektointi jälkikäteen yhdessä parin tai koko yhteisopetustiimin kesken, jolloin myös opiskelijoiden harjoitteluohjaajat osallistuivat tunnin käsittelyyn. Tämän mainitsivat muutamat opiskelijat, mutta eivät läheskään kaikki – syynä voi olla, että yhteistä palautekeskustelua ei käyty kaikkien kohdalla. Onnistuneeseen yhteisopettajuus-

teen on katsottu kuuluvan, että yhteisopetusparin kanssa tulisi pystyä puhumaan avoimesti sekä koetuista onnistumisista että kohdatuista epäonnistumisista (Rytivaara ym., 2017).

Erityisopettajaopiskelijoista EO 4 toi esiin myönteisen kokemuksen kahden oppitunnin mittaisesta yhteistyöstä samojen luokanopettajaopiskelijoiden kanssa. Tällaisessa yhteistyössä tuntisuunnitelmaa voitiin kehittää tavoitteellisesti ensimmäisen yhteisopetustunnin pohjalta ja oppilaat ja heidän tuen tarpeensa olivat tulleet jo ensimmäisen yhteisopetustunnin jälkeen tutummiksi erityisopettajaopiskelijalle. Yhteisesti määritellyt tavoitteet yhteisopettajuudelle rakentavatkin sen pohjan (Conderman ym., 2009), ja yhteisopettajuuden ei voi ajatella onnistuvan heti ensimmäisellä kerralla – se on työskentelyn tapa, joka vaatii harjoitusta. Useamman tunnin yhteistyön toteuttaneet opiskelijat huomasivat, että suunnittelun tarve väheni, mitä pidempään he tekivät toistensa kanssa yhteistyötä, ja ajan myötä yhteistyö oppitunnilla alkoi sujua yhä luontevammin. Toisen opetusta opittiin täydentämään, siihen uskallettiin tehdä spontaanisti lisäyksiä ja parin väliset päällekkäin puhumiset vähenivät. Tutkimushenkilöistäni EO 2 koki yhteistyön olleen myös luontevampaa sellaisen yhteisopetusparin kanssa, jonka kanssa oli päässyt jo ennen yhteisopetustuntia tutustumaan paremmin.

Ja sit se toinen tunti mikä oli sit seuraavana päivänä niin se oli sit yhdessä suunniteltu kokonaan, niin kyl mä aattelen et sit se yhteistyökin oli aika luontevaa koska mä olin niinku nähny sen henkilön jo siinä edellisellä tunnilla työssä ja me niinku siinä käytiin keskustelua...me puhuttiinkin et ne oli myös tosi sellassii niinku kivoi tuntei, et niissä oli tosi sellain hyvä energia ja me oltiin itekin pirteitä ja ilosii siellä et ehkä se just autto koska siin oli jo vähän kerenny toimii yhdessä ja nähä. Et siin kyl huomaa et aika paljon se et tutustuu toiseen auttaa myös siinä.
(EO 2)

Toisaalta EO 6 näki omiin kokemuksiinsa pohjautuen, että hedelmälliseen yhteistyöhön pääseminen ja tiimiopetusmallin käyttäminen ei ole mahdotonta sellaiseenkaan parin kanssa, jota ei tunne etukäteen. Ratkaisevammassa roolissa näyttäisi olevan molempien osapuolten halu suunnitella yhteisopetustunti yhdessä ja osaltaan myös se, kuinka hyvin osapuolten henkilökemiat sopivat yhteen. Yhteisopetuksen edellytyksinä nähdäänkin opettajien yhteinen tavoite saada yhteisopetus onnistumaan (Rytivaara ym., 2012) sekä sellaisen yhteisopetusparin valitseminen itse, jonka kanssa henkilökemiat sopivat yhteen (Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007).

Et sit [parini] kanssa meil niinkun mä sanoin, siin myös tuntu et kävi hirveen hyvä tuuri, et meil sattu ajatukset hyvin yksin ja siin me tietysti suunniteltiin ensimmäisellä kerralla aika tarkkaan, että nyt sä aloitat näin ja sit sä opetat tän jutun ja sit

näin ja näin. Mut tota...siin meil myös tuli hirveen me keskusteltiin etukäteen ja hän sano mulle, et saat aina...et puutut vaan jos huomaat jotain ja saat sanoo väliin ja tällasta, et ehkä siin oli myös miten me asennoiduttiin et se toimi tosi hyvin. (EO 6)

Miten sitten tunneilla olleet oppilaat hyötyivät yhteisopettajuuden käyttämisestä opettajaopiskelijoiden näkemyksen mukaan? Erityisopettajan ollessa yhteisopetusparina etenkin eriyttäminen alaspäin tukea tarvitsevien oppilaiden eduksi korostui. Erityisopettajan rooliin voi yhteisopetuksessa kuuluakin yhteisestä opetuksesta vastuussa olemisen lisäksi erityisesti sellaisten oppilaiden huomioiminen, jotka tarvitsevat eriyttämistä ja tavoitteiden yksilöllistämistä (Saloviita, 2008). Esimerkiksi EO 2 ja LO 3 kertoivat, kuinka heidän yhdessä vetämällään yhteisopetustunnilla tukea tarvitsevia oppilaita oli lukuisia, mutta koska opettajaopiskelijoita oli tunnilla tarpeeksi, kaikki oppilaat suoriutuivat ennestään heille vaikean tehtävän suorittamisesta. ”Oppilaat olivat motivoituneita, innostuneita ja pääsimme tekemään tunnilla koodausta pidemmälle kuin olimme suunnitelleetkaan”, EO 2 kuvailee.

No just tavallaan sen takii, et itellä oli se niin vahva kokemus siitä että siellä on ne tietyt tyypit, jotka sitä apua tarvii et kun kerrankin on tällanen [erityisopettaja]resurssi käytettävissä niin mun mielestä ehdottomasti käytetään se sit siihen [heikoimpien oppilaiden tukemiseen]. (AO 2)

Myös EO 5 tuo opetuksen eriyttämiseen liittyen esiin, kuinka oppitunnilla aluksi kertotaulutaitoja mittaavassa testissä epäonnistuneet oppilaat saivat kuitenkin korjaavan onnistumisen kokemuksen testin jälkeen erityisopettajaopiskelijoiden seurassa, koska opetusta eriytettiin juuri näille oppilaille sopivaksi hyödyntämällä opetusmateriaalina kertolaskuihin liittyviä toiminnallisia pelejä. Tutkimusaineistossa oli myös kaksi tapausta, joissa yksi tai useampi erityisopettajaopiskelija opetti tunnin aiheen luokan ulkopuolella niille oppilaille, jotka olivat olleet edellisellä tunnilla pois. Tämän jälkeen nämä oppilaat siirtyivät samaan tilaan muiden kanssa, jolloin edellisellä kerralla poissaolleiden oppilaiden oli helpompi seurata opetusta. Kaksi erityisopettajaopiskelijaa EO 2 ja EO 4 myös mainitsevat, kuinka yhteisopetustunnilla mahdollistui opetuksen eriyttäminen ylöspäin sitä tarvitseville oppilaille. Yhteisopettajuuden hyödyntämisestä luokahuoneessa voivatkin hyötyä myös lahjakkaat oppilaat (Saloviita, 2012).

Viisi erityisopettajaopiskelijaa ja kaksi aineenopettajaopiskelijaa nostivat esiin myös lukuisia tilanteita, joissa erityisopettajan läsnäolo tunnilla hyödytti kaikkia oppilaita tuen tarpeesta riippumatta. Opiskelijat toivat yläkoulun yhteisopetustunteihin liittyvissä vastauksissaan esiin, kuinka erityisopettajaopiskelijan oli mahdollisuus olla läsnä oppilaiden

luona aineenopettajan opettaessa tunnin aihetta. Tämän vuoksi oppilaille tarjoutui enemmän mahdollisuuksia olla vuorovaikutuksessa opettajan kanssa ja joissain näistä tapauksissa huomattiin, että myös luokassa hiljaisemmat oppilaat uskalsivat tuoda tunnilla omia ajatuksiaan aiempaa aktiivisemmin esille. Oppilaiden yksilöllisen huomioinnin onkin todettu olevan yksi yhteisopetuksen merkittävimmistä eduista (Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007).

Annoin omalta osaltani oppilaille kokemuksen huomatuksi tulemisesta kiertelemällä ja kyselemällä heidän etenemisestään.
(EO 4)

Oppilaiden rooli tunnilla oli aktiivinen tehtävien luonteen tähden, ja molemmat meistä harjoittelijoista kierteli lopputunnista lukemassa, jututtamassa ja kehumassa oppilaita. Tunnilla oli luova, rento ja ilmaisuvapaa tunnelma.
(EO 2)

Tuntui, että tästä [erityisopettajaopiskelijan läsnäolosta] todella oli apua ja verrattuna edelliseen tuntiin samojen oppilaiden kanssa, nämä ujommat / erityisapua tarvitsevat oppilaat kertoivat kenties hieman rohkeammin ääneen vastauksiaan. Jotenkin tuntuu, että oppilaat olivat enemmän ns. samalla viivalla nyt, kun tukea tarvitsevatkin huomioitiin, eikä vain aktiivisimmat ja innostuneimmat viittaajat. Tunti tuntui jotenkin tasa-arvoisemmalta, kun huomiota pystyi jakamaan tasaisemmin kaikille.

(AO 2)

Kahdessa eri tapauksessa aineenopettajaopiskelijan yhteisopetusparina ollut erityisopettajaopiskelija esitti opetuksen aikana täsmentäviä kysymyksiä, antoi ja toisti ohjeita sekä kirjoitti selventäviä lisäyksiä taululle. Opetuksen rikastaminen parantaa opetuksen laatua, joka on myös tutkimuksissa nähty yhdeksi yhteisopettajuuden eduista oppilaille (esim. Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012).

6.1.2 Yhteisopettamisessa koetut haasteet

Yhteistyö sujui molempien AO opettajien kanssa mukavasti, mutta todellista yhteistyötä ei kyllä yhden oppitunnin aikana pysty luomaan. Vastuunjako oli epätasapainossa, en esim. itse osallistunut tuntisuunnitteluun ollenkaan koska minulla ei ole ainesisällöllistä osaamista ja meidän EO harjoittelussa ei ole laskettu tuntimääräisesti tuntisuunnittelua mukaan eli en olisi edes ehtinyt osallistua suunnitteluun, vaikka olisin halunnut. Luulen, että kaikki "minimitavoitteet" täyttyivät ja yhteistyö oli ihan mukavaa molempien AO-harjoittelijoiden kanssa, mutta en itse ainakaan koe, että näitä oppitunteja voisi kovin hyvällä omallatunnolla nimittää "yhteisopettajuustunneiksi".
(EO 7)

Opiskelijoiden opetusharjoittelussa toteuttamista yhteisopetustunneista käy ilmi viisi haastetta, jotka koskettavat molempia yhteisopetusparin osapuolia eli sekä erityisopettajaopiskelijaa että hänen pariaan luokan- tai aineenopettajaopiskelijaa. Haasteita ana-

lysoidessani olen käyttänyt sekä kyselylomakkeilla että haastatteluissa annettuja vastauksia. Opiskelijoiden nostamiksi haasteiksi nousevat esimerkiksi epäselvyys erityisopettajaopiskelijan roolista ja se, ettei erityisopettajaopiskelijalla ollut tarpeeksi ainedidaktista osaamista, jota aineenopettajaopiskelijan kanssa yhteisopetustuntia suunnitella olisi usein tarvinnut. Lisäksi haasteina mainitaan vaikeus löytää pari, jonka kanssa yhteisopettajuutta toteuttaa, haaste toteuttaa yhteistyötä sellaisen henkilön kanssa, jota ei tunne etukäteen sekä ongelma löytää yhteistä suunnittelu-aikaa opetusharjoittelun paikoin tiukasta aikataulusta.

Näiden viiden yhteisopetusparia koskevan haasteen jälkeen tuon esiin erityisesti erityisopettajan rooliin yhteisopetuksessa liittyvät kolme riskiä, jotka opiskelijoiden harjoittelukokemusten perusteella käyvät toteen silloin kun esimerkiksi kaikilla osapuolilla ei ole yhtenäistä käsitystä erityisopettajaopiskelijan roolista. Luvun lopussa tarkastelen myös, millä tavoin opiskelijoiden yhteisopettajuuden käyttämisessä kohtaamat haasteet olivat opiskelijoiden näkökulmasta ongelmallisia myös yhteisopetustunnilla olleiden oppilaiden kannalta.

Mut kyl mä näkisin et siin onnistumisessa on just se, että nähään niinku kaikkia ne ammattien edustajat sellasina tärkeinä toimijoina siinä, et ehkä tällä hetkellä tuli siinä harjoittelussa vähän sellanen et ymmärskö kaikki ihan sitä erityisopettajaharjoittelijan roolia tai muuta.
(EO 2)

Sekä kyselylomakkeissa että haastatteluissa annetuista vastauksista havaitsin yhtenä haasteena, että erityisopettajaopiskelijan rooli yhteisopetuksessa oli useille luokan- ja aineenopettajaopiskelijoille sekä myös joillekin erityisopettajaopiskelijoille itselleen jäsentymätön ja epäselvä. Tähän on vaikuttanut todennäköisesti se, että opiskelijoiden kokemukset yhteisopettajuudesta olivat ennen harjoittelua hyvin vaihtelevia (ks. Taulukko 2) ja opiskelijoilla oli myös hyvin erilaisia näkemyksiä erityisopettajan roolista yhteisopettajuudessa (ks. Taulukko 3). Useamman erityisopettajaopiskelijan mukaan vaikutti siltä, ettei etenkään aineenopettajaopiskelijoilla ollut käsitystä siitä, mikä erityisopettajan rooli suunnittelussa ja oppitunnilla voi olla. Tähän on varmasti vaikuttanut aineenopettajaopiskelijoiden vähäinen kokemus yhteisopettajuudesta ennen opetusharjoittelua (ks. Taulukko 2). Esimerkiksi aineenopettajaopiskelijoista AO 1 mainitsee kyselylomakkeella, kuinka yhteisopettajuuden koko potentiaalin käyttäminen jäi uupumaan, koska erityisopettajaopiskelijan rooli tunnilla oli lähinnä auttaa tukea tarvitsevia oppilaita. ”Kokemattomuus yhteisopettajuudesta sai itseni toteuttamaan tunnin yksinkertaisella tavalla”, AO 1 toteaa.

Jos kuitenkin erityisopettajan rooli yhteisopetustunnilla olisi alusta asti ollut selvä kaikille osapuolille, myös yhteissuunnittelu olisi voinut toteutua hedelmällisemmin molempien osapuolten kannalta. Yksi edellytys yhteisopetuksen onnistumiselle nimittäin on, että molemmat yhteisopetusparin osapuolet ovat tietoisia omasta roolistaan ja pedagogisesta vastuustaan oppitunnilla (Rytivaara ym., 2012). Esimerkiksi EO 4 kertoo, kuinka toisen suunnittelevalle tunnille ei tuntunut luontevalta suunnitella omaa osiota pidettäväksi ja siksi hän pysytteli pelkästään auttamassa oppilaita tunnin aikana. EO 5 koki, että olisi halunnut täydentää yhteisopetustunnin aikana aineenopettajan antamia ohjeita, mutta ei rohjennut, koska ei ollut itse ollut laatimassa tuntisuunnitelmaa. Yhteisopettajuuden määritelmään kuuluu olennaisena osana yhteissuunnittelu (esim. Cook & Friend, 1995), joten ei ole ihmeäkään, että ongelmia syntyi silloin, kun tuntia ei suunniteltu yhdessä.

Kuitenkin suunnittelu kesti sit kauheen pitkään, eikä oikeen mun rooli korostunut. Äikänope harjoittelijakaan ei oikein tiennyt miks mä oon ne kaks tuntia siinä mukana.
(EO 1)

Noo varmasti se päällimmäinen syy sille, että kun en osallistunut siihen suunnitteluun, mikä taas johtui eniten siitä, että ne aineenopettajaopiskelijat sano ihan suoraan, ettei heillä ollut mitään käsitystä, että mitä se koko yhteisopettajuus melkein pä tarkoittaa, ja sit se että mikä erityisopettajan rooli voi siinä olla. Heillä oli tosi selvät ne sävelet kaikkien omien pidettävien tuntien suhteen ja tavallaan mä tulin siihen niinkun ylimääräiseksi, niin senkään takia en sitten osallistunut siihen suunnitteluun, niin se varmaan oli se päällimmäinen syy.
(EO 4)

Se, että erityisopettajan osaaminen jää yhteisopetuksessa helposti hyödyntämättä, on erityisopettajaopiskelijoiden antamien vastausten perusteella tavallinen ilmiö työelämässä. Erityisopettajaopiskelijat ajattelivat, että erityisopettajaresurssi heitetään hukkaan erityisopettajan jäädessä suunnittelussa passiiviseksi osapuoleksi (ks. myös Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009).

Yhteisopettajuutta olen nähnyt lähinnä tapahtuvan niin, että erityisopettaja, tai resurssiopettaja toimii samanaikaisesti luokanopettajan kanssa niin, että luokanopettaja hoitaa opettamisen ja muut aikuiset auttavat ylläpitämään työrauhaa, sekä auttavat heikoimpia oppilaita. Mitään yhteissuunnittelua näille tunneille ei yleensä ole ollut. Suunnittelu on yleensä todella nopeaa tai olematonta ja toisen (eo/resurssiope) rooliksi jää olla avustajana, eli saman voisi hoitaa koulunkäyntiavustaja pienemmällä liksalla.
(EO 3)

Olen nähnyt todella toimivaa yhteisopettajuutta, mutta myös ei-niin-toimivaa. Olen todistanut erittäin toimivaa yhteisopettajuutta ensimmäisessä harjoittelukoulussa, jossa luokanopettaja ja erityisluokanopettaja olivat yhdessä vastuussa inkluusioluokasta. Suunnittelu sekä vastuun jakaminen menivät puoliiksi ja henkilökemiat pelasivat hyvin yhteen. Lisäksi olen nähnyt paljon ei-niin-hyvää yhteisopettajuutta, jossa erityisopettajan rooli on hyvin passiivinen valtaosan tunnista aineenopettajan opettaessa omaa asiaansa.
(EO 5)

Yhdessä tapauksessa luokanopettajaopiskelijat osaltaan olisivat toivoneet erityisopettajaopiskelijoiden osallistuvan vielä enemmän oppitunnin suunnitteluun. Kyselylomakkeilla luokanopettajaopiskelija LO 2 tuo esiin, että luokan- ja erityisopettajan välisessä yhteisopettajuudessa ”juuri erityisopettajalta pitäisi tulla impulssi siihen, mitä hän haluaa nähdä ja arvioida, ja tunnin pitäisi rakentua tämän pohjalle”. Sekä LO 2 että LO 1 olisivat toivoneet erityisopettajaopiskelijoilta suurempaa vastuunottoa varsinkin, kun ehdotus yhteisopettajuuden toteuttamiseen tuli erityisopettajaopiskelijoiden suunnalta.

Meille lo-opiskelijoille tämä oli ns. ylimääräinen osa, johon suostuimme, erityisopettajaopiskelijoille taas ilmeisesti pakollinen. Tämän vuoksi luulimme, että eot ottaisivat päävastuun tunnin suunnittelusta ja toteutuksesta, mutta heidän mukaansa päävastuu kuului meille, kuten toki kouluissa tavallisemmin toimitaankin. Sinänsä tästä ei syntynyt ongelmaa, mutta vastuukysymykset on varmasti hyvä purkaa paremmin auki yhteisopettajuutta harjoitettaessa.
(LO 2)

Erityisopettajaopiskelijoista jotkut toivat myös esiin, kuinka he olivat itse epävarmoja omasta roolistaan ja vastuualueestaan yhteisopetustunnin suunnittelussa ja toteutuksessa.

Itselleni jäi molemmista yhteisopettajuustunneista hieman epäselvä kuva omasta roolistani ja etenkin siitä, mitä se yhteisopettajuudessa voisi olla.
(EO 4)

...välil tuli ihan mielenkiintoisia tilanteita siinä et jos vaikka aineenopettaja ei hallitse sitä ryhmää niinku ihan täysin et ehkä vaikka sen että siel on vaikka kova meteli tai alkaa vähän motivaatio laskea ja muuta niin sit se oli vähän vaikeeta onkse sit mun tehtävä tavallaan alkaa vähän niinku hoitaa sen hommaa vai onkse mun homma?
(EO 2)

Useamman kerran vastauksissa mainittiin rooliepäselvyyden lisäksi toisena haasteena erityisopettajaopiskelijan aineenhallintataitojen riittämättömyys. Tämä johtuu tutkijoiden Dieker ja Murawski (2003) mukaan siitä, että yleis- ja erityisopetuksen koulutukset ovat liian erillään toisistaan.

Erityisopettajaopiskelijan kokiessa, ettei hänen oma aineosaamisensa ole riittävää, myös suunnitteluvastuu ja suunnitteluun käytetty aika jakautuvat epätasaisesti parin välillä. Erityisopettajaopiskelijan oli yläkoulun puolella vaikea osallistua tuntisuunnitelman laatimiseen tasavertaisesti, jos hänellä ei ollut tarpeeksi vahvaa aineosaamista oppitunnilla käsiteltävästä aiheesta. Tämän vuoksi oppitunnin yhdessä suunnittelu onnistui tähän tutkimukseen saatujen vastausten perusteella paremmin alakoulun puolella verrattuna yläkouluun (ks. Kuvio 5), jossa tarvitaan jo selkeästi alakoulun sisältöjä laajempaa aineenhallintaa. Opettajien roolien on todettu olevan sitä tasa-arvoisempia, mitä parempi

aineenhallinta erityisopettajalla varsinkin yläluokkien puolella on (Takala, 2016c, s. 65). EO 4 mielestä varsinkin yläkoulun yhteisopetustuntien suunnitteluun tulisi käyttää tarpeeksi aikaa, koska erityisopettajalla tulisi olla aikaa perehtyä hänelle vieraampaan opetussisältöön. Seuraavassa esimerkissä EO 2 kuvaileekin tilannetta, jossa aineenopettajaopiskelijat joutuivat suunnitteluvaiheessa opettamaan yhteisopetusparejaan erityis- ja luokanopettajaopiskelijoille oppituntien sisällön.

Koska koodaus oli meille muille harjoittelijoille hyvin vieras aihe, koodariopettajat joutuivat neuvomaan meille paljon myös sisällöllisiä asioita, eli opettamaan opettajaharjoittelijoita. Uskoisin tämän vieneen koodariopettajilta energiaa. Pyrimmekin pitämään koodariopettajilta ylimääräisen työn minimissä, sillä he olivat tehneet jommon tunnin taustatyön tunnille luodessaan koodausalustoja oppilaille. Suunnitteluvastuu- ja aika jakautui tässä projektissa epätasaisesti, enkä tiedä olisiko sitä voitu välttää.
(EO 2)

EO 2 tuo myös esiin, kuinka haastavaa erityisopettajaopiskelijoiden on perehtyä laajoihin sisältökokonaisuuksiin opetusharjoittelun aikana, kun ne eivät varsinaisesti kuulu heidän koulutukseensa (Ks. Dieker & Murawski, 2003). Tämä voi myös hidastaa hedelmällisen yhteisopetuksen toteuttamista.

Joo todellakin et kyl niit piti ihan ite laskeskella siin kotona...ei oo matikka mun vahvin osa-alue niin kyl se kasin matikka jo vähän tuntu, et tästä on aika kauan aikaa, kun näitä on viimeks käyny. Mut joo, kyllä sekin vaatii, et se on kyllä suurin haaste erityisopettajaopiskelijalle tuol harkkakoulussa mun mielestä, että ne sisällöt otetaan haltuun niin lyhyessä ajassa, kun saattaa olla, et edellisenä päivänä tai samana päivänä jopa, et mikä se sisältö on, niin eihän se oo tavallaan yhtään niin tehokasta, mitä sit työelämässä pitäis olla.
(EO 2)

Kolmantena haasteena aineistosta käy ilmi eri ammattiryhmien opetusharjoittelujen eriaikaisuus, koska tämä voi vaikeuttaa yhteisopetusparin saamista. Erityisopettajaopiskelijoista EO 6 kertoo haastattelussa, kuinka alakoulun puolella oli vaikeaa löytää yhteisopetusparia, koska luokanopettajaopiskelijoiden opetusharjoittelu alkoi olla loppumaisillaan erityisopettajaopiskelijoilla sen ollessa käynnissä.

Neljäs haaste liittyi tuntemattoman parin kanssa yhteistyön aloittamiseen, minkä kolme erityisopettajaopiskelijaa nostivat esiin. Onnistuneessa yhteisopetuksessa parin henkilöiden tulisi kohdata (Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007), joten voi olla haastavaa aloittaa kokonaisvaltaisen yhteistyön toteuttaminen parin kanssa, jota ei tunne etukäteen. Toisaalta henkilöiden ei tarvitse sopia yhteen täydellisesti, koska yhteisopettajuus on vain "yksi tapa tehdä töitä" (Ahtiainen ym., 2011, s. 53). EO 2 nostaa esiin,

ettei yhteistyö pääse kehittymään parin välillä, jos yhteisiä tunteja ei pidetä yhtä useampaa. EO 4 kuvailee hankalaksi tilannetta, jossa hänen olisi pitänyt saada hänelle ennestään tuntematon aineenopettaja suunnittelemaan oppituntia yhdessä erityisopettajaopiskelijan kanssa.

...koska en tuntenut yhtään niitä ihmisiä, niin ei tuntunut luontevalta painostaa siihen, että hei, voidaanko kattoo nyt ajoissa. Mutta tietysti jälkikäteen tuntuu, että olis varmasti ollut kaikille hyödyllisintä, jos olis vähän voimakkaammin ajanut sitä yhteissuunnittelua.

(EO 4)

Vaikka yhteisopetusparin tunteminen onkin yksi avaintekijöistä hedelmällisen yhteisopettajuuden toteuttamiselle, erityisesti opetusharjoittelun haaste on, ettei paria aina välttämättä tunne. Tämä näyttäisi kuitenkin olevan tärkeää ottaa huomioon, jotta yhteisopettajuudesta jää harjoittelun jälkeen myönteinen kokemus opiskelijoille.

Yleisesti ottaen harjoittelun yhteisopettajuuskokeilut eivät olleet mielestäni kovin hyödyllisiä. Onnistunut yhteisopettajuus on mielestäni pitkän aikavälin prosessi, joka vaatii hyvää opettajakollegan ja ryhmän tuntemusta. Yksittäisten tuntien perusteella en ehtinyt tutustua tarkemmin yhteisopettajuuskollegaan, enkä opetusryhmään. Kollegan tuntemuksen kautta on myös helpompi ottaa vastuullisempaa roolia ja tuoda omat näkemykset herkemmin esille. Kokeilujen aikana minulla oli lähinnä sellainen olo, että olen vierailijana toisen henkilön suunnittelemalla oppitunnilla.

(EO 5)

No kyllä mä ainakin nään että siinä [yhteisopettajuuden hyödyntämisessä] on silleen potentiaalia, että toki se vaatii aikaa ja mitä keskusteltiin tuolla harjoittelijoiden kesken, että toi on silleen hankala lähtökohta harjoittelussa ja sit kun opettaa yhden tunnin yhden ihmisen kanssa, niin ei siinä kovinkaan hedelmälliseen yhteistyöhön voikaan päästä.

(EO 4)

Viidentenä haasteena nostettiin esiin yhteisen suunnitteluajan sopiminen. Yhteisen suunnitteluajan löytäminen usealle henkilölle opetusharjoittelun usein hyvin kiireisen rytmin takia voi jo sinällään olla haastavaa, koska ylimääräistä aikaa ei vastausten perusteella näytä jääneen mihinkään ”ylimääräiseen”. Tämä näkyi vastauksissa erityisesti luokan- ja aineenopettajaopiskelijoilla, joiden varsinaiseen harjoitteluohjelmaan ei kuulunut pakollisena osana yhteisopetustuntien pitäminen erityisopettajaopiskelijan kanssa. Yhteisen suunnitteluajan löytämisen vaikeus on mainittu myös lukuisissa tutkimuksissa ja kirjallisuudessa (ks. Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012; Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009). Yhteissuunnitteluun olisi hyvä varata selkeä aika ennakoon niin opetusharjoittelussa kuin työelämässä. Esimerkiksi yhteisopettajuutta yhdessä toteuttaneet opettajat Rimpiläinen & Bruun (2007) ehdottavat, että olisi hyvä sopia etukäteen kiinteä suunnittelu-aika, joka voisi olla esimerkiksi aina viikon alussa.

Meillä ei ollut aikaa yhdessä suunnitella tunteja. Ehkä pieni hämmennys itselle tuli kun tunti oli vain jo suunniteltu kun kysyimme asiasta. Voi olla, jos yhteinen aika tunnin suunnitteluun olisi löytynyt, olisi pystynyt osallistumaan enemmän. Harkan aikataulu ollut tiukka niin ymmärrän kyllä.
(EO 1)

Seuraavaksi käyn läpi tarkemmin sitä, millaista hallaa erityisopettajaresurssille yhteisopetustunnilla aiheutui siitä, ettei parilla ollut selvää käsitystä erityisopettajaopiskelijan roolista. Kyselylomakkeilla ja haastatteluissa kolme erityisopettajaopiskelijaa tuovat esiin yhteensä kolme harjoittelussa kokemaansa omaan rooliinsa liittyvää riskiä. Aiempiin tutkimuksiin verraten nämä tässäkin tutkimuksessa todetut riskit erityisopettajan roolin kannalta ovat läsnä myös työelämän puolella (esim. Scruggs ym., 2007; Weiss & Brigham, 2000; Takala ym., 2009).

Ensinnäkin, kun oppitunteja ei opetusharjoittelussa suunniteltu yhdessä, erityisopettajaopiskelija päätyi suurimmassa osaa näistä tapauksista avustavaan rooliin (ks. Liite 5). Syynä yhteisen suunnittelun epäonnistumiseen vaikuttivat edellä mainitut opiskelijoiden erilaiset käsitykset erityisopettajan roolista yhteisopettajuudesta sekä erityisopettajaopiskelijan riittämätön ainedidaktinen osaaminen. Avustavaa yhteisopetusmallia käyttäessään erityisopettajaopiskelija vastasi pitkälti pelkästään heikoimpien oppilaiden tukemisesta, opetuksen täydentämisestä sekä työrauhan ylläpitämisestä, minkä EO 5 mielestä koulunkäyntiavustajakin olisi voinut tehdä. Toisaalta haastattelemistani erityisopettajaopiskelijoista yksi koki tällaisen olevan hyvä vastuunjako, että luokan- tai aineenopettaja on päävastuussa opetuksesta erityisopettajan huolehtiessa opetuksen eriyttämisestä.

Se, että erityisopettajaopiskelijan päätehtäväksi yhteisopetustunnilla jäi työrauhasta vastaaminen, mainittiin toisena haasteena aineistossani. Erityisopettajaopiskelijoista EO 2 korosti, että työrauhan ylläpitämisen ei kuitenkaan tulisi kuulua pelkästään erityisopettajan vastuulle: ”Mun mielestä ehkä huonoin, no se on myös yks tehtävä, mut mun mielestä se ei saa olla ainut tehtävä, että erityisopettaja on sellain joka käy sanoo vaan et laita kännykkä pois ja hei olkaa hiljempaa”.

Erkan rooli ”poliisina” joka kiertelee luokassa vaatimassa työrauhaa ja naputtamassa kännyköistä ei ole mielekäs. Mielestäni myös luokan/aineenopettajan tulee ottaa vastuuta työrauhasta, ja siitä että häntä kuunnellaan.
(EO 2)

Nopeasti toteutetulla yhteisopetuksella erityisopettajan rooli jää helposti koulunkäynnin ohjaajan tasolle, joka on mielestäni erityisopetusresurssien haaskaamista.

En myöskään itse tulevana asiantuntijana koe mielekkääksi työskentelytavaksi ilmestymistä toisen opettajan valmiiksi suunnittelevalle tunnille ilman valmisteluja, mikä Norssilla ja useissa muissa kouluissa tuntuu olevan normaali käytäntö.
(EO 5)

Kuitenkin aineistosta nousee esiin myös tilanteita, joissa yhteisopetuksessa avustavan tai opetusta täydentävän roolin valinta oli perusteltua ja tällaista roolia pidettiin yhtä lailla tärkeänä kuin sen osapuolen roolia, joka on päävastuussa opetuksesta.

Toki se, että EO ei ollut yhtä paljon äänessä, ei tarkoita, etteikö hänen osuutensa tai vastuunsa olisi ollut ihan yhtä tärkeä.
(Ao-opiskelija 2)

Me erityisopettajina emme olleet eniten äänessä ja ryhmää ohjaamassa, mutta koen, että roolimme ei ollut muita vähäisempi.
(Eo-opiskelija 2)

Päävastuu jäi selvästi enemmän muiden, kuin meidän vastuullemme. En silti kokenut olevani ”vähemmän tärkeä”.
(Eo-opiskelija 3)

Avustavan yhteisopetusmallin käyttäminen onkin tavallista silloin kun yhteisopettamista vielä harjoitellaan, koska siinä opettajilla on selkeät roolit eikä tunnin suunnitteluun kulu paljon aikaa (Rytivaara ym., 2012). Opetusharjoittelussa pelkästään luokanopettajilla oli omakohtaista kokemusta yhteisopettajuuden toteuttamisesta, joten avustava yhteisopetusmalli saattoi olla helpoin tapa aloittaa yhteisopettajuuden toteuttaminen niille, jotka toteuttivat sitä ensimmäisen kerran (Ks. myös Maaranen & Jyrhämä, 2016). Jotta parin molemmat osapuolet voisivat kehittää yhteisopetusvalmiuksiin, tulisi heidän kuitenkin neuvotella yhdessä siitä, mitä yhteisopetusmallia he haluavat yhteisopetustunnilla käyttää.

Lisäksi, jotta jokainen opiskelija pääsisi kehittämään yhteisopettamisessa tarvittavia taitoja, opiskelijat tarvitsevat harjoittelussa toteutetuista yhteisopetustunneista palautetta. Saamieni kyselylomakevastausten perusteella näyttää kuitenkin siltä, että vaikka opetusharjoittelussa useimpien yhteisopetustuntien jälkeen opiskelijat ja ohjaajat kävivät tunnista palautekeskustelun, kolmanneksi haasteeksi nousi, että erityisopettajaopiskelijat saivat monessa tapauksessa niukemmin palautetta roolistaan tunnilla verrattuna pariinsa. Myös yhteisopetustuntia seuraamassa olleiden opiskelijoiden oli mahdollista antaa palautetta opiskelijoille kirjallisessa muodossa. Yhdessä tapauksessa EO 2 esitteli itsensä ja kertoi etukäteen yhteisopetustuntia seuraamaan tulleille muille opiskelijoille, mikä hänen roolinsa on oppitunnilla. Hän ei kuitenkaan saanut sen enempää palautetta tuntia seuraamaan tulleilta muilta opiskelijoilta.

Roolini näkymättömyys näkyi myös palautteenantokeskustelussa: ainoastaan oma ohjaajani antoi minulle lyhyesti palautetta, vaikka tuntia oli seuraamassa vaikka kuinka monta harjoittelijaa. Tämä oli suurimmalla osalla yhteisopettajuustunneista toistuva tilanne, ja se harmitti. Tunnin seuraajia voitaisiin ohjeistaa myös enemmän harjoittelijoiden yhteistyön tarkasteluun ja arviointiin. Erityisopettajan roolia ei useinkaan palautekeskusteluissa huomioida.

(EO 2)

...ja olinhan mä osan aikaa siellä luokassakin, mut et siinä oli ainoastaan se mun harkkapari ehkä vähän säälistä kommentoi jotain ja sitten toi se mun ohjaaja sano jonkun yleisen kommentin myös tavallaan siihen yhteistyöhön liittyen. Koska se-hän olis tosi kiinnostavaa saada myös siitä yhteisopettajuudesta palautetta mun mielestä, et hei, te toimitte vaik hyvin yhteen tai jotenkin sellasii asioita.

(EO 2)

Kuitenkin jotkut opiskelijoista ajattelivat, ettei heidän tarvinnutkaan saada yhteisopetustunnista palautetta, koska aineenopettajaopiskelija oli kuitenkin päävastuussa tunnista.

Palautteessa ei oikeen puhuttu tai kommentoitu negatiivisesti minun osuuttani, että lähinnä sitten tuntiin ja sen suunnitelmaan liittyviä asioita, joihin minä en sitten ollut ollenkaan osallisena. Ja se ei siis haitannut minua oikeastaan, koska enhän minä ole aineenopettaja niin en ainetta hallitse.

(EO 1)

Seuraavaksi tarkastelen, millaisia oppilaisiin liittyviä haasteita aineistosta kävi ilmi. Yhteissuunnittelun toteutuksen laatu oli tässä tutkimuksessa vahvasti yhteydessä siihen, kuinka hyvin opettajaopiskelijat arvioivat yhteisopetuksen palvelleen oppilaita.

LO 2 kertoo kyselylomakkeella, kuinka luokan- ja erityisopettajaopiskelijat toteuttivat yhteissuunnittelun liian nopeasti, jonka vuoksi yhteisopetustunnin tavoitteita, eikä sitä mitä haluttiin arvioida, mietitty kunnolla yhdessä parin kanssa etukäteen. Myös EO 4 nostaa esiin samankaltaisen haasteen toteamalla, ettei hän pystynyt arvioimaan, kuinka hyvin tunnille asetetut tavoitteet saavutettiin, koska oppituntia ei suunniteltu yhdessä. Onnistunut yhteisopettajuus rakentuu kuitenkin yhteisopetusparin tarkasti määritellyille yhteisille tavoitteille (Conderman ym., 2009) sekä yhteissuunnittelulle (Kohler-Evans, 2006).

Muutamalla myös suhteellisen nopeasti suunnitellulla yhteisopetustunnilla mainittiin kaksi erilaista haastetta oppilaiden näkökulmasta liittyen oppitunnin rakenteeseen. EO 4 ja EO 5 mainitsevat, kuinka he tajusivat vasta tunnin aikana, että tuntisuunnitelman järjestys oli erityisesti tukea tarvitseville epäedullinen.

Totesimme EO-parini ja ohjaajani kanssa tunnin jälkeen, että kertotaulutestin olisi voinut teettää vasta tunnin lopuksi niin, että tukea tarvitsevat oppilaat olisivat saaneet ensin harjoitella ja kerrata kertotaulua meidän kanssamme ja vasta sitten

näyttää osaamisensa. Nyt kun tunti alkoi testillä, osa oppilaista meni jännityksestä lukkoon eikä pystynyt antamaan parastaan.
(EO 4)

Muille oppilaille kävi myös selväksi, ketkä luokan ulkopuolelle eriytettiin ja miksi. Tämän olisi voinut tehdä hienovaraisemmin ja tarkoituksenmukaisemmin järjestämällä tuntisuunnitelmaa hieman eri tavalla.
(EO 5)

Myös vähäisen kommunikaation määrän arvioitiin aiheuttavan haasteita yhteisopetustunnille oppilaiden näkökulmasta, kuten seuraavasta kyselylomakkeelta poimitusta esimerkistä selviää:

Ohjelma oli kuitenkin hieman raskas, sillä laatimamme tehtävät olivat keskenään turhan samankaltaisia ja niitä oli liikaa. Kerroin suunnittelupalaverissa millaisia tehtäviä aion oppilaille sisällön analyysiin laatia ja kuinka paljon, mutta itse sain tietää äidinkielen opiskelijan tehtävistä sekä lopullisesta suunnitelmasta vasta tunnin alkaessa. Ne olivat mielestäni liian samankaltaisia omieni kanssa, ja liian laajoja. Olisin toivonut ehkä jonkinlaista kommunikointia suunnittelupalaverien lisäksi ennen oppituntia. Aika meni todella tiukille tehtävien pituuden vuoksi, mutta oppilaat saavuttivat kuitenkin tunnille asetetut tavoitteet.
(EO 5)

6.2 Ohjaus yhteisopettajuuteen ja ohjauksen kehitystarpeet

Seuraavaksi tarkastelen, miten opetusharjoittelun ohjausta voitaisiin kehittää opiskelijoiden kokemusten perusteella tarkastellen etenkin niitä haasteita, joita opetusharjoittelussa yhteisopettajuuden toteuttamisessa kohdattiin. Ensin kuitenkin esittelen, miten ohjaajat ohjasivat opiskelijoita yhteisopettajuuden toteuttamiseen opetusharjoittelussa. Tämän jälkeen siirryn tarkastelemaan sitä, mitä opiskelijat olisivat toivoneet ohjaukselta ja miten he kehittäisivät sitä jatkoa ajatellen. Ohjauksella oli sekä myönteisiä että kielteisiä vaikutuksia opiskelijoiden kokemukseen yhteisopettajuuden käyttämisestä, jonka vuoksi halusin nostaa ohjauksen ja sen kehitystarpeet tässä tutkimuksessa erilliseksi tutkimuskysymykseksi.

Taulukko 5. Ohjaajien rooli ja opetusharjoittelun kehittämistarpeet.

Ohjaus opetusharjoittelussa ja sen kehittäminen	Ohjaavien opettajien rooli opetusharjoittelussa opettajaopiskelijoiden näkökulmasta	Yhteisopettajuustunnin organisointi
		Oppitunnin suunnitteluun ohjaaminen
		Palautteen antaminen oppitunnista
	Opetusharjoittelun kehittämistarpeet opettajaopiskelijoiden näkökulmasta	Yhteisopetusparin löytämistä tulisi tukea
		Yhteisopetustunneista tulisi tiedottaa kaikkia harjoittelijoita (EO, LO, AO) harjoittelun alussa
		Ohjaajien tulisi lisätä opiskelijoiden tietoutta siitä, mitä yhteisopettajuus on
		Ohjaajien tulisi lisätä opiskelijoiden tietoutta siitä, miten yhteisopettajuutta voi käytännössä suunnitella ja toteuttaa
		Ohjaajien tulisi antaa esimerkkejä siitä, kuinka suunnitteluvastuu tulisi parin välillä jakaa
		Yhteisopetusparin molempien osapuolten tulisi saada ohjaajilta palautetta omasta toiminnastaan ja yhteisopettajuuden sujumisesta

6.2.1 Ohjauksen käytännöt ja toteutuminen

Kyselylomakkeille annettujen vastausten perusteella erityisopettaja-, luokanopettaja- ja aineenopettajaopiskelijoiden opetusharjoittelun ohjaajien rooli näkyi kolmessa vaiheessa yhteisopetustuntien toteuttamiseen liittyen (ks. Kuvio 8). Ensinnäkin melkein kaikissa annetuissa vastauksissa toistui ohjaajien rooli yhteisopetustunnin alullepanijana. Tämä tarkoitti, että joko toisen parin (EO, LO tai AO) ohjaaja tai molempien ohjaajat ehdottivat milloin ja kenen kanssa yhteisopetustunnin voisi toteuttaa, ja ohjasivat sitten opiskelijat toistensa luokse. Yhteisopetustunti toteutettiin vastausten perusteella usein siinä kohtaa lukujärjestyssä, kun luokassa oli erityisopettajaresurssi muutenkin käytettävissä. Haastattelussa EO 6 tuo esiin, että hänen harjoitteluohjaajalleen olisi mahdollisesti onnistunut sekin, että erityisopettajaopiskelija olisi itse ehdottanut paria, jonka kanssa haluaisi toteuttaa yhteisopettajuustunnin. Vain muutamasta vastauksesta kävi ilmi, että erityisopettajaopiskelijat järjestivät itse yhteisopetustunnin ottamalla yhteyttä pariinsa.

Tunti valikoitui osittain sen takia, että itselleni tuli kiire saada viimeiset harjoitustunnit kasaan. Otin pariini yhteyttä ja kysyin, olisiko hänellä vielä jäljellä sellaisia tunteja, joille voisin osallistua.
(EO 6)

...loppupeleissä mä ainakin ite järjestin ne kaks tuntii niinku silleen. Mä vaan menin sinne luokkaan ja kysyin haluttekste tehä ja ehkä joku oli innokkaampi ja joku vähän vähemmän innokkaampi, mut kyl me sit kuitenkin ne saatiin ihan hyvin musta järjestyy.
(EO 2)

Seuraavassa vaiheessa ohjaajien rooli yhteisopetustuntien toteuttamisessa näkyi oppitunnin suunnittelupalaverissa. Yläkoulun puolella suurimassa osassa tapauksista erityisopettajaopiskelija osallistui suunnittelupalaveriin, jossa aineenopettajaopiskelija ja tämän ohjaaja kävivät läpi etukäteen valmistellun tuntisuunnitelman. Muutamien vastausten mukaan myös erityisopettajaopiskelija ja aineenopettajaopiskelija suunnittelivat yhteisopetustuntia kahdestaan ilman, että erityisopettajaopiskelija osallistui ohjaajan kanssa käytyyn suunnittelupalaveriin. Muutamista vastuksista nousee esiin, että joko toisen tai molempien opiskelijoiden ohjaajat ottivat aktiivisesti kantaa molempien opiskelijoiden rooliin yhteisopetustunnilla, kuten AO 4 kertoo: ”Tällöin [suunnittelupalaverissa] myös puhuimme tarkemmin omista tehtävistämme tunnilla ja ohjaavat opettajat myös ehdottivat, kuinka toimia.”

Kolmas vaihe, jossa ohjaajien rooli kävi ilmi, oli palautteen antaminen oppitunnista yhteisopetuksen näkökulmasta. ”Luokanlehtorilta saamamme palautteen pohjalta huomasin paljon kehitettävää”, LO 2 kertoo. Joistain vastauksista nousi esiin myös, että opiskelijat jäivät itse refleктоimaan yhteisopetustunnin toimivuutta keskenään. ”Meille jäi aikaa myös reflektoida tunnin onnistumista koko ryhmän ja ohjaavien opettajien kanssa, se antoi perspektiiviä tuntiin ja omaan toimintaan”, EO 2 kuvailee.

Kyselylomakkeista ja haastatteluista käy ilmi, että opiskelijoiden mielestä onnistuneessa ohjauksessa kaikki edellä mainitut ohjausprosessin vaiheet toteutuivat eli erityisopettajaa autettiin löytämään sopiva yhteisopetuspari, ohjaajat antoivat suunnitteluvaiheessa tietoa siitä, mitä yhteisopettajuus tarkoittaa ja kuinka yhteisopettajuutta voisi oppitunnilla toteuttaa, sekä lopuksi opiskelijoilla oli mahdollisuus saada palautetta yhteisopetustunnista ja tuntia seuraamassa olleilta ohjaajilta ja opiskelijoilta. Kuitenkaan nämä vaiheet eivät toteutuneet läheskään kaikissa tämän aineiston tapauksissa.

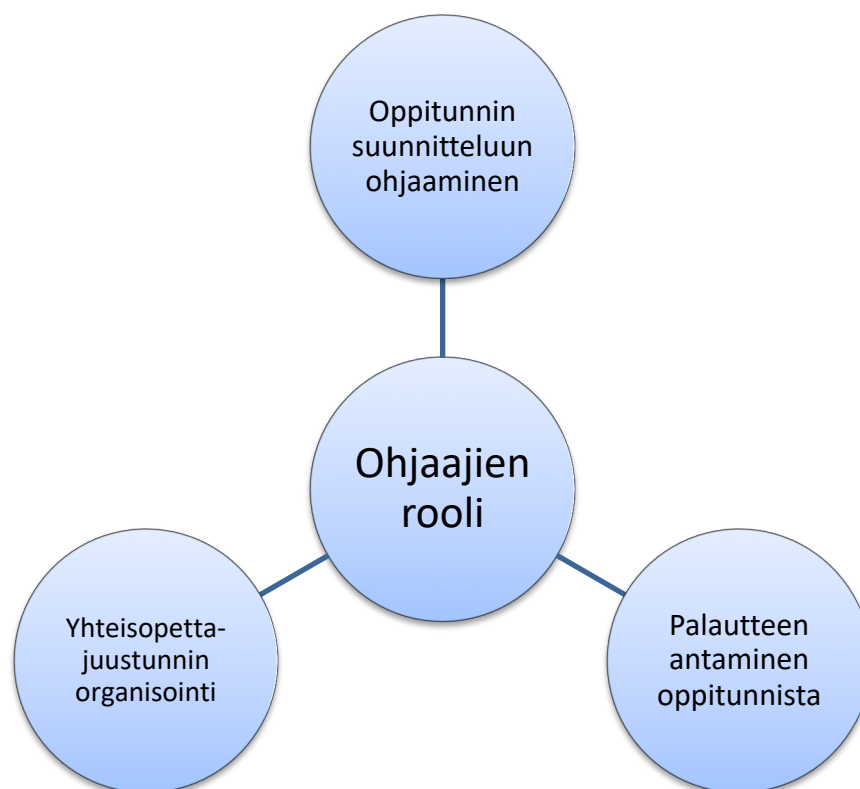
Suurin osa oli myös aivan pihalla siitä, mitä yhteisopettajuus on. Minä olin siinä mielessä onnekas, että yläasteen äidinkielen ohjaava opettaja otti asian innokkaasti omakseen ja piti meille kattavan alustuksen siitä, mitä yhteisopettajuus voi parhaimmillaan olla. Uskon, että muutkin opiskelijat olisivat hyöttyneet tästä ja saaneet sitä kautta kokemuksesta enemmän irti.

(EO 5)

Myös erityisopettajaopiskelijoiden ohjaajiltaan saamat apumonisteet (ks. Malinen & Palmu, 2017: Liite 1 & Liite 2), jossa käsiteltiin kuinka yhteisopettajuutta voi käytännössä toteuttaa – miten suunnitella ja jakaa vastuuta – nostettiin hyväksi työvälineeksi esitellä yhteisopettajuuden käyttömahdollisuudet omalle parille.

...ja sit mä sain semmosen monisteen erityisopettajaopiskelijalta, kyl mä sitä luin silloin kun mä tein sitä tuntisuunnitelmaa et siinä oli just joku yhteisopettajuusjuttu mitä ottaa huomioon.

(AO 4)



Kuvio 8. Ohjaajien rooli opetusharjoittelussa yhteisopettajuuteen ohjaamisen näkökulmasta.

6.2.2 Ohjauksen kehitystarpeet

Kaiken kaikkiaan kaikki haastattelemistani kuudesta opettajaopiskelijasta arvioivat, että heidän opetusharjoittelussa saamansa ohjaus yhteisopetukseen ei ollut riittävää. Myös yksi erityisopettajaopiskelijoista, EO 5, tuo tämän saman esiin kyselylomakkeella, vaikkei tätä oltukaan siinä tiedusteltu. Kehittämistarpeita aineistosta nousee esiin yhteensä kuusi. Annettujen vastausten perusteella vaikuttaa siltä, että harjoittelukoululla ei ole ollut

selkeää yhtenäistä käytäntöä yhteisopetuksen ohjaukseen, ja opiskelijoiden toiveissa korostuukin, että ohjausta tulisi systematisoida.

Haastatteluissa EO 6 toi esiin, kuinka hän toivoi apua yhteisopetusparin löytämiseen: "...niin ois tarvinnu enemmän vähän sellasta kädestäpitäen niinkun että hei te voitte tehdä yhdessä." Erityisopettajaopiskelijoista EO 2 ja EO 5 ehdottivat, että jo ennen opetusharjoittelun alkua kaikkia harjoitteluun osallistuvia opiskelijoita voitaisiin tiedottaa opetusharjoittelussa erityisopettajaopiskelijan kanssa toteutettavista yhteisopetustunneista, vaikka ne eivät koskekaan kaikkia opiskelijoita, koska erityisopettajaopiskelijoita on suhteessa luokan- ja aineenopettajaopiskelijoihin selvästi vähemmän. Tässä alustuksessa voitaisiin tuoda esiin, kuinka yhteistyötä voidaan toteuttaa yleis- ja erityisopetuksen välillä.

Jos niinkun harjoitteluohjaajat ois niinku halunnu siitä enemmän kertoo niin ois siitä varmaan opiskelijoille ollu hyötyä vielä että...et hei tällasii et joku infopaketti vaikka jo siinä kohtaa, kun on se meidän yliopiston vastaava opettaja pitää sen yhen tunnin meille ennen kun se harjoittelu alkaa, niin voishan siinä jo käydä läpi vaikka että muistatteko minkälaisia yhteisopetuksen muotoja on ja miten sitä vois tuolla harjoittelussa toteuttaa, koska ne on tullu joskus opinnoissa mutta osalle saattaa olla aika hämähäät ja itellekin oli vähän sellain, et mitä mä nyt jotain siitä muistin...Ja siithän siel Viikin pääs meil oli viel kaikille opiskelijoille yhteinen...niin oishan siinäkin voinu käydä vaik samalla läpi ihan lyhyesti et hei tällasii tuntei sit tulee joillain teist olee.

(EO 2)

Harjoittelun yhteisopettajuutta voisi kehittää myös yhteisellä alustuksella aiheesta. Tuntui siltä, että osa pariksemme valikoituneista aineen- ja luokanopettajaopiskelijoista oli hyvin yllättyneitä yhteisopettajuustehtävästä, ja se koettiin ylimääräisenä hommana kaiken muun päälle. Tiedottaminen olisi voinut tapahtua aiemmin, ennen kuin he olivat ehtineet suunnitella oppituntejaan pidemmälle.

(EO 5)

Opiskelijoille etukäteen yhteisopetuksesta tiedottamalla voitaisiin myös välttyä siltä, etteivät luokan- ja aineenopettajaopiskelijat kokisi yhteisopettajuutta ylimääräiseksi työksi kaiken muun harjoitteluun liittyvän ohella. Jos kaikki opetusharjoitteluun osallistuvat opiskelijat tai etenekin ne, joita yhteisopetustuntien toteuttaminen yhdessä erityisopettajaopiskelijan kanssa koskee, olisivat tietoisia tulevista yhteisopetustunneista ennen harjoittelua, tällä voisi kenties olla positiivisia vaikutuksia heidän motivaatioonsa toteuttaa yhteisopettajuutta yhdessä erityisopettajaopiskelijan kanssa. Yhteisopettajuuden toteuttamista kuvattiin aineistossa esimerkiksi kahden erityis- ja luokanopettajaopiskelijan osalta seuraavasti: "...tavallaan mä tulín siihen niinkun ylimääräiseksi" ja "ylimääräinen osa, johon suostuimme".

Molemmat harjoittelijaparini kertoivat suoraan, ettei heillä ollut oikeastaan min-käänlaista käsitystä erityisopettajan roolista yhteisopettajuudessa tai koko konseptista muutenkaan, joten minulle jäi kuva, että yhteisopettajuus erityisopettajaharjoittelijan kanssa oli heille ehkä lähinnä yksi ”lisäosa” omien tuntien suunnitteluun ja pitämiseen.
(EO 4)

Edellä mainitut ilmaisut antavat vaikutelman, että yhteisopettajuuden toteuttaminen näyttöä erityisopettajaopiskelijan parille ylimääräisenä työnä kaiken muun harjoitteluun liittyvän pakollisen ohella. Opiskelijat kertovat, että erityisopettajaopiskelijan yhteisopetusparille ilmoitettiin vasta harjoittelun alkamisen jälkeen tulevasta yhteisopettajuustunnin pitämisestä. Etukäteen tiedottamalla voitaisiin kenties välttyä seuraavanlaiselta tilanteelta, jossa aineenopettajaopiskelija kuvailee yhteisopetustunnin toteuttamista erityisopettajaopiskelijan kanssa sanoin ”sellain hässäkkä” ja ”yhtäkkiä jostain”. Kysyttäessä siitä, ohjattiinko aineenopettajaopiskelijaa erityisopettajaresurssin hyödyntämiseen, AO 2 vastasi näin:

No en voi kyl sanoo et ois tullu siinä, se oli jotenkin vähän sellain hässäkkä se koko juttu et se tuli vaan yhtäkkiä et tällanen ja sit mä olin ihan silleen et okei et sopii mut et mitä se käytännössä tarkoittaa no katotaan sitä myöhemmin ja jotenki se kyl tuli ihan silleen vaan niinku näin yhtäkkiä jostain.
(AO 2)

Eniten opettajaopiskelijat toivoivat parin yhteistä ohjaustuokiota, nimittäin kaikki opiskelijat eivät saaneet tällaista ohjausta ohjaajiltaan aloittaessaan suunnittelemaan yhteisopetustunteja. Yhteisessä ohjaushetkessä joko toisen tai molempien opiskelijoiden ohjaajat käyvät läpi mitä yhteisopettajuus on ja miten sitä voi käyttää opetustapana, esimerkiksi esittelemällä erilaisia yhteisopetusmalleja. Luokanopettajaopiskelija LO 4 esitti toiveen, että ohjaajat voisivat antaa konkreettisia vinkkejä, kuinka yhteisopetustunti kannattaisi suunnitella:

...ainakaan tohon koodaamiseen ei meille muuta sanottu kuin et ne kyl neuvo sitä että kannattaa niinku jakaa selkeesti et kuka tekee mitäkin, ja kyl ne anto jotain osviittaa siihen, et kantsisko meidän luokanopettajien tehdä joku alustus...et kyl ne niinku perjaatteessa sano ne meidän roolit, mut ei ne niinku neuvonu siihen suunnitteluun, et miten meidän kannattaa suunnitella ne. Ne vaan sano et nähkää ja suunnitelkaa
(LO 4)

Molemmat haastatelluista aineenopettajista AO 2 ja AO 4 sekä erityisopettajaopiskelijoista EO 2 toivoivat selkeämpää ohjausta sen suhteen, tekeekö aineenopettaja yksin tuntisuunnitelman ja millä tavalla erityisopettajaopiskelijan tulisi tähän osallistua.

No, lähinnä sen takia [oli suurempi vastuu tunnin suunnittelusta ja toteutuksesta] että mä olin siinä se matikanopettaja ja pidin matikantuntia...mä en tietenkään tiennyt, millä taustalla erityisopettajaopiskelija on siinä, niin ni sit mä lähin suunnittelee sitä ihan itse ensin. Et ei mulle kukaan sanonu edes, että pitäis jollain muulla tavalla...

(AO 4)

[Aineenopettajan harjoitteluohjaaja] Ei siis varmastikaan ois siitä mitenkään pahastunu jos me oltais yhdessä suunniteltu se tunti, mutta et varmaan vaan ihan mun harjoittelun ja mun oppimisen kannalta se piti tehdä niin, et mä teen joka tapauksessa sen. Niin ja sit mulle jäi just se kuva, et okei mä teen sen suunnitelman koska se on äikän tunti ja mä oon äikän opeopiskelija, et se menee ihan suoraan sen mukaan.

(AO 2)

Myös erityisopettajaopiskelijoiden keskuudessa vallitsi epätietoisuus siitä, kuinka paljon heidän tulisi yhteissuunnitteluun osallistua. Koska erityisopettajaopiskelijoiden opetusharjoittelussa ei erityisopettajaopiskelijoiden vastausten perusteella oltu selkeästi ilmoitettu, kuinka paljon tuntien suunnitteluun tulisi käyttää aikaa, tästä aiheutui myös epäselvyyttä suunnitteluvastuun jakautumisessa.

Vastuunjako oli epätasapainossa, en esim itse osallistunut tuntisuunnitteluun olleenkaan, koska minulla ei ole ainesisällöllistä osaamista ja meidän EO harjoittelussa ei ole laskettu tuntimääräisesti tuntisuunnittelua mukaan eli en olisi edes ehtinyt osallistua suunnitteluun, vaikka olisin halunnut.

(EO 7)

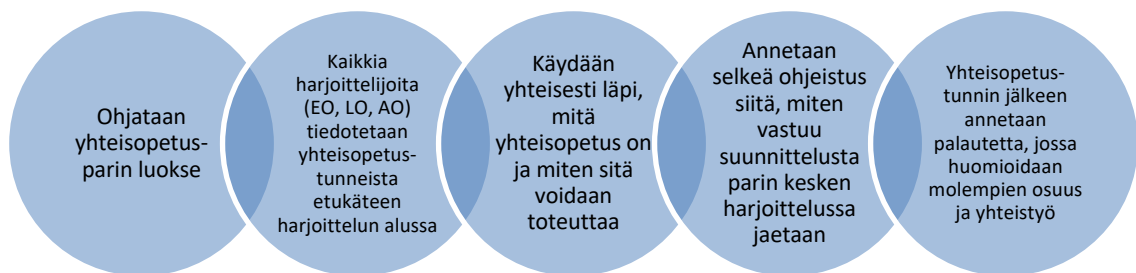
Olisin kaivannut eo-opiskelijoiden tietotaitoa pisteiden suunnittelussa, mutta heille oli ohjeistettu, ettei suunnittelu kuulu heille. Harjoitteista olisi varmasti saatu monipuolisempia ja enemmän sekä ylös- että alaspäin eriyttäviä.

(LO 1)

Erityisopettajaopiskelijoista EO 6 kertoi haastattelussa, ettei suunnittelulle oltu varattu erityisopettajaopiskelijoiden opetusharjoittelussa aikaa. Jotta yhteisopettajuuden toteuttaminen olisi molemmille osapuolille hedelmällistä, tuntisuunnittelua tulisi kuitenkin tehdä yhdessä. Myös EO 2 kertoi haastattelussa, että heidän harjoitteluunsa oli laskettu kuuluvaksi tietty määrä pidettäviä oppitunteja, mutta suunnitteluun käytettävän ajan määrästä ei oltu annettu ohjeistusta. Tämä oli aiheuttanut sekaannuksen erityisopettajaopiskelijoiden keskuudessa siitä, kuinka paljon suunnitteluun tulisi käyttää aikaa ja kuuluuko suunnitteluun osallistuminen heille.

Lisäksi, kuten edellisessä luvussa toin jo esiin, muutamat erityisopettajaopiskelijat toivoivat myös saavansa palautetta toiminnastaan yhteisopetustunnilla, jotta heidän olisi mahdollista kehittyä yhteisopetuksen toteuttamisessa. Yhteisestä palautekeskustelusta olisi varmasti hyötyä parin molemmille osapuolille, varsinkin, kun kyseessä on opetusharjoittelu, jossa on tarkoitus kehittää omia opettajuuteen liittyviä valmiuksia, joita tarvitsee

myöhemmin työelämässä. Jos yhteisopettajuuteen ohjaaminen toteutettaisiin opiskelijoiden esiintuomat kehitystarpeet huomioon ottaen, oltaisiin myös lähempänä todellista ja-ettua opettajuutta, jossa itse opetus, sen sisältö ja menetelmät rakentuvat molempien opettajien osaamiselle (ks. Ahtiainen ym., 2011).



Kuvio 9. Onnistuneen ohjauksen vaiheet yhteisopettajuudessa opiskelijoiden antaman palautteen perusteella.

6.3 Yhteenveto keskeisistä tuloksista

Maarasen ja Jyrhämän (2016, s. 150-151) mukaan yliopisto-opintoihin kuuluvassa opetusharjoittelussa toteutettu yhteisopettaminen ei pelkästään helpota uusien opettajien siirtymistä työelämään, mutta antaa myös tulevalle opettajalle tarvittavat taidot toteuttaa yhteisopettajuutta valmistumisen jälkeen (ks. myös Sorensen, 2014). Siksi yhteisopettajuuden toteuttaminen jo opetusharjoitteluvaiheessa lisää todennäköisesti yhteisopettajuuden hyödyntämistä myös tulevaisuudessa. Tätä opinnäytetyötä varten toteuttamani tutkimuksen taustalla on se, että Helsingin yliopiston Kasvatustieteellinen tiedekunta on

pyrkinyt lisäämään osallistavan kasvatuksen mukaista toimintaa laittamalla erityisopettajaopiskelijat toteuttamaan yhteisopetustunteja yhdessä luokan- ja aineenopettajaopiskelijoiden kanssa opetusharjoittelussa. Tämä on siis yksi konkreettinen toimintatapa, jolla opettajankoulutus voi pyrkiä vastaamaan paremmin työelämän todellisuuteen ja tarpeisiin rakentamalla uudenlaista yhteistoiminnallisempaa opettajuutta (Ladonlahti & Naukkarinen, 2006, s. 351).

Tässä tutkimuksessa esiin tulleet opiskelijoiden yhteisopettajuuteen liittyvät myönteiset kokemukset ja haasteet (ks. Taulukko 4) olivat pitkälti samoja kuin mitä tutkimuskirjallisuudessa on esitetty onnistuneen yhteisopetuksen edellytyksiksi ja työssä olevien opettajien yhteisopettajuudessa koetuiksi haasteiksi. Opetusharjoittelu on kuitenkin työelämästä poiketen hedelmällinen tilanne siinä suhteessa, että opiskelija voi saada yhteisopettajuuden käyttämiseen ohjausta ennen työelämäänsä siirtymistä. Opetusharjoittelussa on ikään kuin mahdollisuus epäonnistua turvallisesti, jonka vuoksi se on hyvä tilanne yhteisopetusvalmiuksien harjoitteluun. Seuraavassa esitän tämän tutkimuksen kannalta keskeisimmät tulokset.

Onnistuneessa yhteissuunnittelussa opiskelijoiden kokemusten mukaan molempien opettajien erityisosaaminen hyödynnetään, kommunikaatio parin välillä toimii, toisen idealle ollaan avoimia sekä parin persoona sopii hyvin yhteen oman persoonan kanssa. Seitsemästä erityisopettajaopiskelijasta neljä kuvailee harjoittelussa kokeneensa, että yhteisopetuspari arvosti heidän erityisosaamistaan. Tämä positiivinen kokemus nousi siis nimenomaan erityisopettajaopiskelijoiden vastauksista esille, mikä todennäköisesti johtuu siitä, että luokan- ja aineenopettajaopiskelijoilla ei ole opintojen kautta muodostunut kattavaa tietämystä erityispedagogiikasta.

Tutkimuksen perusteella yhteinen suunnittelu opetusharjoittelussa rakensi yhteisopettajuuden perustan – se, millä tavoin yhteinen suunnittelu toteutui, vaikutti myös suoraan yhteisopettajuuden toteutumiseen oppitunnilla ja oppilaisiin. Kun opiskelijoista molemmat osallistuivat yhteisopetustunnin suunnitteluun, myös opetusvastuu jakautui oppitunnilla tasavertaisemmin kuin niillä tunneilla, joita ei suunniteltu yhdessä. Tämä tuli ilmi opiskelijoiden käyttämissä yhteisopetusmalleissa (ks. Liite 5). Vastuun tasaiseen jakautumiseen vaikutti tämän tutkimuksen mukaan se, oliko parilla samanlainen käsitys erityisopettajan roolista yhteisopettajuudessa, tiesivätkö parin molemmat osapuolet yhteisopetuksesta riittävästi sekä esimerkiksi se, kokiko erityisopettajaopiskelija oman aineosaamisensa olevan riittävää, jotta hän pystyi ottamaan vastuuta oppitunnin pitämisestä toisen opettajan rinnalla.

Tutkimuksesta käy ilmi, että opiskelijat kokivat yhteisopetustunnin jälkeisen reflektoinnin yhdessä ohjaajan ja parinsa kanssa auttaneen heitä kehittämään omia yhteisopetuksessa tarvittavia valmiuksiaan. Jyrhämän (2002, s. 170) mukaan ohjaajan toiminnalla, jolla vahvistetaan opiskelijan onnistunutta toimintaa ja annetaan vihjeitä ja palautetta opituntiin liittyen, on opetusharjoittelijan oppimisen kannalta positiivinen vaikutus. Ohjaajan antamilla neuvoilla on tarkoitus edistää opiskelijan opetustaitojen kehittymistä (Jyrhämä, 2002, s. 8). Myös ne yhteisopetustunnit, joita toteutettiin saman parin kanssa useita, olivat opiskelijoiden mielestä myönteisiä kokemuksia. Tällöin yhteistyö parin välillä kehittyi, kun pari ja luokan oppilaat tunnettiin ensimmäisen kerran perusteella paremmin.

Tutkimuksessa esiin nousevat opettajaopiskelijoiden yhteisopettajuudessa kokemat haasteet liittyivät osittain harjoittelussa annettuun ohjaukseen ja osittain opetusharjoittelun luonteeseen. Opiskelijat tuovat haasteena esiin, että erityisopettajaopiskelijan rooli vaikutti olevan joko parin toiselle tai joissain tapauksissa molemmille osapuolille epäselvä tai ainakin osapuolet olivat eri mieltä siitä, millainen rooli erityisopettajalla tulisi yhteisopetuksessa olla. Erityisesti aineenopettajaopiskelijoilla ei vaikuttanut olleen selkeää ja jäsentynyttä käsitystä siitä, millainen erityisopettajan rooli yhteisopetuksessa voisi olla. Epäselvyys erityisopettajaopiskelijan roolista ja yhteisopettajuudesta yleensäkin vaikuttivat siihen, että yhteisopetustunnin suunnittelussa osapuolet eivät olleet tasa-arvoisessa asemassa ja erityisopettajaopiskelijan erityisosaaminen jäi joko osittain tai kokonaan hyödyntämättä suunnittelussa. Tällöin erityisopettajaopiskelijan rooliksi oppitunnilla jäi opetuksen täydentäminen, avustaminen ja työrauhan ylläpitäminen. Kokonaisvaltainen yhteistyö parin kanssa jäi siis uupumaan, ja monet erityisopettajaopiskelijat kokivat tällaisen roolin erityisopettajaresurssin hukkaan heittämisenä. Opiskelijat arvioivat vähäisen yhteisen suunnittelun johtaneen myös siihen, että myös oppilaidenkin mielestä tunti eteni sekavasti, tunnilla oli päällekkäisiä aktiviteetteja ja asetetut tavoitteet olivat epäselvät.

Lisäksi joissakin tapauksissa yläkoulun puolella erityisopettajaopiskelijan kokiessa, ettei hänen ainedidaktinen osaamisensa ollut riittävää, hän ei kokenut pystyvänsä toimimaan tasavertaisena opettajana aineenopettajan rinnalla sen ajan puitteissa, mitä parilla oli mahdollisuus käyttää tunnin suunnitteluun. Useat erityisopettajaopiskelijat kokivat myös, että he jäivät tunnin jälkeisessä palautekeskustelussa ulkopuoliseksi, koska heidän

osuuttaan ei kommentoitu. Palautteen puutteen vuoksi heille ei tarjoutunut mahdollisuutta parantaa valmiuksiaan ja toimintaansa seuraavia yhteisopetustunteja silmällä pitäen.

Monet opiskelijat kokivat ongelmallisena myös sen, ettei yhteisopetusparia tuntenut hyvin etukäteen, koska oltiin sitä mieltä, että onnistunut yhteisopettajuus vaatii parin hyvän tuntemuksen ja yhteistyön jatkuvan kehittämisen. Aineistosta nousi kuitenkin esiin myös poikkeuksia, kuten yksi pari, jonka osapuolet toimivat hyvin yhteen heti alusta asti huolimatta siitä, että heistä molemmat toteuttivat ensimmäistä kertaa yhteisopettajuutta. Koska opetusharjoittelussa aikataulu on melko tiukka, haasteena koettiin myös molemmille osapuolille sopivan suunnitteluajan löytäminen. Tällä oli vaikutusta siihen, kuinka paljon pari pystyi yhteisopetustuntia loppujen lopuksi suunnittelemaan yhdessä, vai jäikö se enemmän luokanopettajaopiskelijan tai aineenopettajaopiskelijan vastuulle.

Viimeisenä tutkimukseni keskeisenä tuloksena haluan nostaa esiin ohjaajien harjoittelussa antaman ohjauksen sekä siihen liittyvät kehittämistarpeet yhteisopetuksen näkökulmasta (ks. Taulukko 5). Tässä tutkimuksessa jotkut opiskelijoista kokivat opetusharjoittelussa toteutetun yhteisopetuksen antaneen heille osittain valmiuksia toteuttaa yhteisopettajuutta myös jatkossa, mutta harjoittelussa annettuun ohjaukseen toivottiin kuitenkin muutoksia. Ohjaukseen huomion kiinnittäminen on merkittävää siltä kannalta, että sillä pystytään vaikuttamaan suurimpaan osaan edellä mainituista opiskelijoiden yhteisopettajuuteen liittämistä haasteista. Kuvio 8 esittää kolme eri vaihetta, joissa opiskelijoiden vastausten perusteella ohjaajilla oli osuutensa yhteisopettajuuden toteuttamisessa opetusharjoittelussa. Ohjaajien rooli näkyi yhteisopetustunnin organisoinnissa niin, että he tiedottivat suurinta osaa opiskelijoita, milloin ja kenen kanssa yhteisopetustunti toteutettaisiin. Joitakin pareja ohjaajat myös auttoivat suunnittelemaan yhteisopetustunnin ja joillakin opiskelijoilla oli mahdollisuus saada palautetta omasta roolistaan ja parin välisestä yhteistyöstä oppitunnin jälkeen. Kuitenkin nämä kolme vaihetta toteutuivat vain joidenkin opiskelijoiden kohdalla. Tämä tarkoittaa, että joissain tapauksissa erityisopettajaopiskelija hankki itse itselleen yhteisopetusparin, opiskelijat eivät saaneet ohjausta yhteisopetustunnin suunnitteluun tai yhteistä palautekeskustelua ei käyty yhteisopetustunnin jälkeen. Tämän vuoksi monet opiskelijat suhtautuivatkin kriittisesti opetusharjoittelussa saamaansa ohjaukseen.

Opiskelijat nostavat ohjaukseen liittyen kuusi kehittämistarvetta, jotka kumpuavat siitä, että ainakaan tutkimuksen toteuttamishetkellä harjoittelukoululla ei vaikuttanut olevan

selkeää systeemiä erityisopettajaopiskelijan ja luokan- tai aineenopettajaopiskelijan yhteisopettajuuden ohjaukseen. Nämä kehittämistarpeet (ks. Kuvio 9). liittyvät edellä esitettyihin ohjauksen kolmeen vaiheeseen. Ensinnäkin, jo ihan yhteisopetusprosessin alkuvaiheessa ohjaajien tulisi varmistaa, että jokaisella erityisopettajalla on yhteisopetuspari. Jos näin ei kuitenkaan ole, opiskelijoiden toiveena on, että ohjaajat ainakin auttavat löytämään sopivan parin oikeassa kohdassa harjoittelua, ennen kuin toisella osapuolella on harjoittelu jo loppunut.

Toiseksi, opiskelijat toivoivat ohjaajien tiedottavan yhteisopettajuudesta etukäteen esimerkiksi pitämällä kaikille opiskelijoille (EO, LO, AO) yhteisen alustuksen siitä, että osa opiskelijoista pääsee toteuttamaan yhteisopettajuutta yhdessä erityisopettajaopiskelijan kanssa. Tämä alustus voisi olla osa jotakin yleistä infotilaisuutta, jossa tiedotetaan harjoitteluun liittyvistä keskeisistä asioista. Tällöin välttyttäisiin siltä, että yhteisopetuksen toteuttaminen tulee yllätyksenä kesken opetusharjoittelun luokan- ja aineenopettajaopiskelijoille, jotka saattavat kokea sen siinä vaiheessa pelkästään ylimääräisenä työnä. Lisäksi opetusharjoittelussa yhteisopetustunteja seuraamassa olevat opiskelijat ymmärtäisivät todennäköisesti yhteisen alustuksen jälkeen paremmin, mistä yhteisopettajuudessa on kyse, ja osaisivat näin antaa palautetta parin molemmille osapuolille heidän rooleistaan sekä toteuttamastaan yhteistyöstä.

Kolmanneksi, tulisi käyttää aikaa siihen, että opiskelijoita valmennettaisiin siihen, kuinka yhteisopettajuutta voidaan hyödyntää onnistuneesti. Ainakin tässä tutkimusaineistossa suurin osa opiskelijoista toteutti yhteisopettajuutta harjoittelussa ensimmäisen kerran elämässään (ks. Taulukko 2). Yhteisopetusparin ohjaajan tai ohjaajien olisi hyvä käydä opiskelijoiden kanssa läpi seuraavat asiat, ennen kuin opiskelijat aloittavat suunnittelemaan yhteisopetustuntia:

- a) Mitä yhteisopettajuudella tarkoitetaan
- b) Miten yhteisopettajuutta voidaan käytännössä toteuttaa yleis- ja erityisopetuksen välillä: yhteisopetusmallien esittely
- c) Kuinka suunnitteluvastuu voitaisiin parin välillä jakaa ja kuinka paljon molemmat osallistuvat oppitunnin suunnitteluun

Tutkimuksesta käy ilmi, että erityisopettajaopiskelijoiden mielipiteet roolistaan yhteisopetuksessa voivat olla keskenään erilaisia: toiselle riittää se, että hän tukee erityisesti niitä oppilaita, jotka tarvitsevat eniten apua, kun taas toinen haluaa ottaa yhteisopetustunnista yhtä paljon vastuuta kuin luokanopettaja tai aineenopettaja (ks. Taulukko 3). Tämän

vuoksi yhteiset neuvottelut yhteisopetusparin rooleista ennen yhteisopettajuuden aloittamista ovat ensiarvoisen tärkeitä. Koska opettajaksi opiskelevilla on vaihtelevasti tietoa yhteisopettajuudesta sekä erilaisia näkemyksiä erityisopettajan roolista yhteisopetuksessa, olisi viimeistään opetusharjoittelun alussa hyvä käsitellä ohjaajien kanssa sitä, mitä yhteisopettajuus on. Harjoittelussa annetulla ohjauksella tulisi pyrkiä siihen, että erityispedagogiikan opiskelijoiden välistä vuoropuhelua luokan- ja aineenopettajaopiskelijoiden kesken ohjattaisiin tasavertaisempaan suuntaan, jotta se olisi hedelmällisempää molemmille osapuolille ja jotta yhteistyö tukisi oppilaiden oppimista parhaalla mahdollisella tavalla. Lisäksi ohjaajien tulisi varmistaa, että yhteisopetusparilla on mahdollisuus saada palautetta toiminnastaan yhdessä sekä myös yksilöllisesti tarkasteltuna. Näin heillä olisi mahdollisuus kehittää osaamistaan tulevia yhteisopettajuustunteja varten. Tutkimuksessa tulee esiin myös se, että opiskelijat kokivat ohjaajien antaman positiivisen palautteen kannustavan yhteisopetuksen hyödyntämiseen myös tulevaisuudessa.

Kaiken kaikkiaan olisi tärkeä käydä keskustelua ennen yhteisopetuksen toteuttamista siitä, millaisena opiskelijat haluavat pitää oman roolinsa yhteisopetustunnilla suhteessa toiseen. Joillekin opiskelijoille ”selkeä vastuunjako suunnittelussa”, ”selkeät roolit oppitunnilla” ja ”eri ammattiryhmien osaaminen hyödynnetään” näyttävät tarkoittavan eri asioita, mikä voi aiheuttaa ongelmia roolien jaossa yhteisopetustunnin suunnittelusta alkaen. Vaikuttaakin siltä, että jokaisen ammattiryhmän opinnoissa, erityisopettajakoulutuksessa, luokanopettajakoulutuksessa ja aineenopettajakoulutuksessa, tulisi aiempaa enemmän käydä läpi yleis- ja erityisopetuksen yhteistyön käytäntöjä ja toteuttamismahdollisuuksia. Tällöin voitaisiin purkaa paremmin auki jopa virheellisiä käsityksiä siitä, ettei yhteisopettajuutta erityisopettajan kanssa voisi toteuttaa jakamalla vastuuta tasavertaisesti.

7 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta, 1998, s. 211). Seuraavaksi analysoin tutkimusprosessin eri vaiheissa tekemiäni valintojen kautta tutkimuksen luotettavuutta.

Ensinnäkin, lähteiden tulisi olla relevantteja tutkimustehtävään nähden (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 21). Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt kartoittamaan aiheeni kannalta olennaisia tutkimuksia ja kirjallisuutta. Tämä näkyy verrattain laajana katsauksena kirjallisuuteen luvuissa 2 ja 3. Mahdollisimman monipuolisen kuvan antamisen ajattelin olevan eduksi, jotta lukija pystyisi ymmärtämään tutkimukseni taustalla vaikuttavia tekijöitä laajasti.

Sen lisäksi, että tutkijan valitseman lähdekirjallisuuden tulisi olla mahdollisimman keskeistä valitun aiheen kannalta, myös niillä henkilöillä, joilta tietoa kerätään, tulisi olla kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 85). Koska tässä tutkimuksessa haluttiin kerätä tietoa opiskelijoiden kokemuksista yhteisopettajuudesta opetusharjoittelussa, tuntui luontevalta valita itse opiskelijat tutkimushenkilöiksi. Hyvien eettisten periaatteiden mukaisesti häivytin tiedonantajien tunnistettavuuden yksilöinä käyttämällä tutkittavista anonyymeja nimiä (esim. EO 1, LO 2, AO 3) ja kerroin tutkittavista vain sen verran, mikä oli tutkimustehtävän kannalta olennaista (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 22).

Eskola ja Suoranta (1998, s. 213) kuvailevat, että tutkimuksen luotettavuuteen voidaan lisätä *varmuutta* ottamalla huomioon tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavat ennakkoehdot. Tämän tutkimuksen kohdalla tämä tarkoitti sitä, että varsinkin erityisopettajaopiskelijoilta saamani reflektiot yhteisopetustunneista olivat yleisesti ottaen kirjoitettu huolellisemmin ja aiheeseen kunnolla syventyen verrattuna luokan- ja aineenopettajaopiskelijoilta saamiini vastauksiin. Tämän uskon näin jälkikäteen katsoen johtuneen siitä, että kyselylomakkeisiin vastaaminen kuului pakollisena osana erityisopettajaopiskelijoiden opetusharjoitteluun toisin kuin muilla opiskelijoilla, joten heillä oli suurempi motivaatio käyttää enemmän aikaa kyselylomakkeiden täyttämiseen. Pyrin kuitenkin huomioimaan tämän ennakkoehdon ja tuomaan yhtä lailla myös luokan- ja aineenopettajien kokemuksia esille sen puitteissa, kuinka paljon tietoa he olivat kyselylomakkeisiin kirjanneet.

Tutkimushenkilöitä ei ollut tässä tutkimuksessa enempää kuin viisitoista, ja siksi onkin syytä pohtia myös aineiston riittävyttä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 216). Kyseessä oli laadullinen tutkimus, jossa Eskolan ja Suorannan (1998, s. 61) mukaan ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan sen sijaan jonkin tapahtuman kuvaukseen tai tietyn toiminnan ymmärtämiseen. Tämän takia arvioin, että viisitoista tutkimushenkilöä oli sopiva määrä tutkimuksen luonteeseen nähden. Lisäksi koin vastaajien määrän olevan riittävä, koska aloin havaita jokaisen eri ammattiryhmän opiskelijoiden vastauksissa toisteisuutta. Siksi päädyin ratkaisuun, ettei uusien tutkimushenkilöiden saaminen ollut välttämätöntä, koska lisäaineiston kerääminen ei olisi tuottanut tutkimuskohteesta olennaisesti uutta informaatiota.

Tutkijan tulee valita tutkimusmenetelmänsä huolella niin, että se sopii tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen (Alasuutari, 1999). Tutkimusmenetelmä rakentuu niistä tavoista ja käytännöistä, joilla havaintoja kerätään (Hirsjärvi, 2009, s. 183). Tässä tutkimuksessa keräsin aineiston kyselylomakkeiden ja haastattelujen avulla, koska nämä aineistonkeruumenetelmät sopivat mielestäni parhaiten opiskelijoiden kokemusten tutkimiseen. Käytin kahdella eri tavalla kerättyä aineistoa laajentaakseni ja toisaalta tarkentaakseni tutkimukseni näkökulmaa – aluksi kartoitin ja sitten syvensin ymmärrystäni tutkimuskohteestani. Tätä kutsutaan aineistotriangulaatioksi (Eskola & Suoranta, 1998, s. 69-70; Hirsjärvi & Hurme, 2009, s. 38-39). Aineistotriangulaation avulla voidaan myös tarkentaa tutkimuksen validiutta, ja sitä käytetään usein nimenomaan laadullisissa tutkimuksissa luotettavuuden tarkentajana (Hirsjärvi ym., 2009, s. 233). Tässä tutkimuksessa tutkimusaineistonani käyttämäni kyselylomakkeita täydensivät haastattelut, mikä mahdollisti tutkimustulosten syvällisemmän tarkastelun. Näin jälkikäteen olisin muuttanut kyselylomaketta siihen suuntaan, että olisin kysynyt opiskelijoilta myös niitä asioita, joita kysyin nyt haastattelussa. Etukäteen en tätä kuitenkaan vielä tiennyt, koska kyselylomakkeille annetut vastaukset loivat minulle tarpeen saada tietää enemmän ja ymmärtää paremmin opiskelijoiden kokemuksia. Kyselylomakkeelle vastatessaan opiskelijan vastaukset saattoivat jäädä melko suppeiksi tai herättivät minussa lisäkysymyksiä. Siksi haastattelujen tekeminen paransi tutkimukseni luotettavuutta, ja näin etenkin luokan- ja aineenopettajien ajatukset pääsivät paremmin esille, koska heitä osallistui tutkimukseeni erityisopettajaopiskelijoita vähemmän. Laadulliselle tutkimukselle onkin tyypillistä, että tutkimussuunnitelma muotoutuu jatkuvasti tutkimuksen edetessä, ikään kuin elää tutkimushankkeen mukana (Hirsjärvi ym., 2009, s. 164; Eskola & Suoranta, 1998, s. 15).

Tutkimuksen luotettavuutta on arvioitu perinteisesti määrällisessä tutkimuksessa käsitteiden validius ja reliabelius avulla (Hirsjärvi ym., 2009, s. 232). Laadullisen tutkimuksen

piirissä näiden käsitteiden käyttöä onkin kritisoitu siitä, että ne vastaavat vain määrällisen tutkimuksen tarpeisiin (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 136). Tarkastelen seuraavaksi tutkimukseni luotettavuutta vielä muutamasta uudesta näkökulmasta näihin käsitteisiin pohjautuen, tiedostaen samalla laadullisen tutkimuksen rajoitukset tuottaa yleistettävissä olevaa tietoa.

Tutkimuksen validius tarkoittaa tutkimuksen vakuuttavuutta – valittu tutkimusmenetelmä mittaa juuri sitä, mitä sen on tarkoitus mitata (Hirsjärvi ym., 2009, s. 231). Tutkimuksen validiutta voidaan tarkastella eri näkökulmista (Hirsjärvi & Hurme, 2009, s. 187). Esimerkiksi rakennevalidiuden näkökulmasta voidaan arvioida, kuinka hyvin tutkija on dokumentoinut lukijalle tutkimuksessa tehdyt päätelmät (Hirsjärvi & Hurme, 2009, s. 189). Olen tässä tutkimuksessa pyrkinyt selvittämään mahdollisimman tarkasti tutkimushenkilöideni valintaan johtaneet päätökset, aineistonkeruunvaiheet ja aineiston analysoinnin tavan ja vaiheet, koska tämä lisää tutkimuksen läpinäkyvyyttä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 141). Lisäksi tämä on välttämätöntä, jos joku muu haluaisi myöhemmin toteuttaa vastaavanlaisen tutkimuksen tai tehdä omia tulkintojaan tutkimuksen tuloksista. Lukijan onkin mahdollista arvioida laadullisen tutkimuksen luotettavuutta esimerkiksi tutkimuskohteen kuvauksen ja siihen liitettyjen selitysten ja tulkintojen yhteensopivuutena, eli kuinka luotettavia tutkijan esittämät tulkinnat ovat (Hirsjärvi ym., 2009, s. 232).

Reliaabeliuden käsite liittyy laadullisessa tutkimuksessa etenkin siihen, kuinka luotettava tutkijan tekemä analyysi tutkimusaineistosta on: onko kaikki käytettävissä ollut aineisto otettu huomioon, onko litterointi tehty oikein ja heijastavatko tulokset tutkittavien ajatusmaailmaa (Hirsjärvi & Hurme, 2009, s. 189). Eskola ja Suoranta (1998, s. 212) puhuvat osittain samasta asiasta käyttäen *uskottavuuden* käsitettä, jonka avulla tutkijan tulisi tarkistaa, vastaavatko hänen käsitteellistyksensä ja tulkintansa sitä, mitä tutkittavat ovat tarkoittaneet. Tässä tutkimuksessa litteroin kaikki haastattelut tarkasti, vaikka loppujen lopuksi niiden antama aineisto oli paljon laajempi kuin tutkimuksen tutkimustehtävän kannalta sen olisi tarvinnut olla. Käytin paljon aikaa siihen, että toteutin aineistolähtöisen analyysin tarkasti yrittäen ottaa pienetkin yksityiskohdat huomioon, jotta opiskelijoiden ajatukset tulisivat esille sellaisina kuin he ovat ne tarkoittaneetkin. Kuitenkin ensimmäistä kertaa haastatteluja tehneenä koin, että olisin voinut olla haastattelutilanteessa neutraalimpi ja minun olisi pitänyt muotoilla kysymykseni ytimekkäämmiksi sekä toimia haastattelussa niin, etten olisi vähääkään johdatellut tai tuonut omia mielipiteitäni esiin (ks. Hirsjärvi & Hurme, 2009, s. 125). Mahdollisesti myös tutkimusaiheeseeni liittyvät ennako-oletukset vaikuttivat puolin ja toisin siihen, millaiseksi haastattelutilanne muodostui.

Ulkoinen validius taas kertoo, kuinka yleistettävissä tutkimustulokset ovat tutkimuksen ulkopuolisiin tilanteisiin ja henkilöihin (Hirsjärvi & Hurme, 2009, s. 188). Eskola ja Suoranta (1998, s. 213) puhuvat osittain samaa tarkoittavasta asiasta käyttäen *vahvistuvuuden* käsitettä, joka tarkoittaa, että tehdyt tulokset saavat tukea toisista vastaavaa ilmiötä selvittäneistä tutkimuksista. Tässä tapaustutkimuksessa kartoitin melko vähän tutkittua aihetta eli yleis- ja erityisopetuksen välistä yhteisopettajuutta opettajaopiskelijoiden näkökulmasta, joten en voinut verrata tutkimustuloksia suoraviivaisesti jo olemassa oleviin tutkimustuloksiin. Tämä ei kuitenkaan ole laadullisessa tutkimuksessa välttämätöntä, koska tapaukset ovat ainutlaatuisia (Hirsjärvi ym., 2009, s. 232). Tutkimushenkilöideni kokemukset, sekä myönteiset kokemukset että kohdatut haasteet, olivat monin paikoin hyvinkin samankaltaisia kuin työelämässä yhteisopettajuutta hyödyntävien opettajien kokemukset. Tutkimukseni tuloksista löytyi siis yhteneväisyyksiä aiempaan tutkimuskirjallisuuteen siltä osin kuin tätä tutkimuskohdetta on tutkittu. Kvalitatiivisella tutkimuskentällä voitaisiin tilastollisen yleistettävyyden sijaan puhua olemuksellisesta yleistettävyydestä (Uusitalo, 1991, s. 78). Tämän tutkimuksen tulokset voisivat siis hypoteettisesti olla olemukseltaan samansuuntaisia kuin toisessa rakenteellisesti samankaltaisessa opetusharjoittelussa, jossa myös tutkittaisiin opiskelijoiden kokemuksia yhteisopettajuudesta. Eritoten tämän tutkimuksen tulokset voisi ottaa huomioon opetusharjoittelun kehittämissyöissä missä tahansa suomalaisen yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa. Tällöin voitaisiin puhua laadullisen tutkimuksen tulosten *siirrettävyydestä* (Eskola & Suoranta, 1998, s. 212).

Jo aineistoa rajatessa on suositeltavaa miettiä validiteetin ja reliabiliteetin kysymyksiä: on pohdittava, vastaako rajattu aineiston osa tutkimuskysymyksiin riittävällä tavalla ja onko perusteltua olettaa, että sen pohjalta tehty tutkimus tuottaa luotettavaa ja jollain tapaa yleistettävissä olevaa tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Ruusuvuori ym., 2010, s. 17). Tässä tutkimuksessa aineisto analysoitiin huolellisesti kiinnittäen tarkasti huomiota tutkimustehtävän kannalta olennaisiin asioihin. Loppujen lopuksi jouduin supistamaan tutkimustehtävääni (ks. Liite 3), jolloin kiinnitin erityistä huomiota aineistoni uudelleen rajaukseen.

Tutkimuksen sisäisellä validiudella tarkoitetaan sitä, kuinka hyvin tutkija on pystynyt kontrolloimaan tutkimuksen tuloksiin mahdollisesti vaikuttaneet tekijät (Hirsjärvi & Hurme, 2009, s. 188). Tällä tarkoitetaan sitä, voiko tutkija todeta varmaksi, että X on saanut aikaan Y:n. Tässä tutkimuksessa sisäistä validiutta voisi tarkastella esimerkiksi pohtimalla, johtuiko epäselvyys erityisopettajan roolista siitä, ettei opettajaopiskelijoilla

ollut tarpeeksi koulutuksen ja kokemuksen kautta saavutettua tietoa yhteisopettajuudesta ja tämän vuoksi myös heidän näkemyksensä erityisopettajan roolista yhteisopetustunnilla poikkesivat toisistaan. Tämä taas aiheutti haasteen yhteisopettajuuden onnistuneelle toteuttamiselle. Tässä tutkimuksessa pyrin välttämään tekemästä johtopäätöksiä hatarin perustein, vaan vasta yhteneväisyyksien toistuessa tutkimuksessa useiden eri tapausten kohdalla uskalsin väittää, että esimerkiksi edellä kuvatussa tilanteessa asioilla todella oli yhteys.

8 Pohdinta

Jo koulutusvaiheessa opettajien siirtymistä työelämään tulisi helpottaa tarjoamalla opinnoissa mahdollisimman realistinen kuva opettajan ammatista (Maaranen & Jyrhämä, 2016, s. 143). Tämän tutkimuksen kirjallisuuden esittelyosuudessa olen pyrkinyt tuomaan esiin, kuinka nyt on todella se aika suomalaisissa kouluissa, kun jokainen opettaja tarvitsee niitä keinoja ja välineitä, joiden avulla inklusiivisten luokkien opettaminen on mahdollista. Jo johdannossa olen nostanut esiin, kuinka tukea tarvitsevien oppilaiden määrät kasvavat yleisopetuksen luokilla, ja etenkin uudet opettajat kokevat haasteelliseksi vastata kaikkien oppilaiden erilaisiin tuen tarpeisiin. Tässä tutkielmassa yhteisopettajuus on nostettu yhdeksi heterogeenisten luokkien opettamiseen soveltuvaksi käytänteeksi, koska sen tuomat hyödyt sekä opettajien että oppilaiden kannalta on osoitettu lukuisissa tutkimuksissa. Koska yhteisopettajuuden hyödyntäminen ei ole Suomessa tuoreen Saloviidan (2018) tekemän tutkimuksen mukaan edelleenkään kovin yleistä, haluttiin tässä tutkimuksessa tutkia, millaisia kokemuksia opettajaksi opiskelevat saavat yhteisopettajuuden toteuttamisesta opetusharjoittelussa ennen työelämään siirtymistään. Tapahtuuko harjoittelussa jo jotain sellaista, mikä selittäisi sen, ettei yhteisopettajuutta haluta hyödyntää nykyistä enempää työelämässä? Halusinkin tutkia myös sitä, miten harjoittelua voidaan kehittää siitä näkökulmasta, että varmistettaisiin yhteisopettajuuden toteuttaminen ja yleis- ja erityisopetuksen lähentyminen tulevaisuuden koulutodellisuudessa.

Saloviidan (2018) tutkimuksessa suomalaisissa kouluissa työskentelevien luokanopettajien ja erityisopettajien todettiin hyödyntävän opetuksessaan yhteisopettajuutta aineenopettajia enemmän (2018, s. 19). Luokanopettajat käyttivät yhteisopettajuutta jopa kaksi kertaa enemmän kuin vielä vuosikymmen sitten (Saloviita, 2018, s. 19-20), mikä osoittaa jonkinlaista positiivista muutosta yhteisöllisemmän koulukulttuurin puolesta. Kuitenkin etenkin aineenopettajien tulisi saada käyttöönsä toimivia malleja ja työtapoja inklusiivisen oppilasryhmän opettamiseen (Saloviita, 2008, s. 21). Tämä ero ammattiryhmien välillä oli myös havaittavissa tässä tutkimuksessa: luokanopettajaopiskelijoilla vaikutti olevan eniten kokemusta yhteisopettajuuden toteuttamisesta. Opettajien yhteisopetusvalmiuksien lisäämisen tarpeeseen on viime aikoina haluttu vastata jo opettajankoulutuksen tasolta alkaen: Helsingin yliopiston Kasvatustieteellinen tiedekunta pyrkii edistämään osallistavan kasvatuksen mukaisia käytäntöjä tarjoamalla erityis-, luokan- ja aineenopettajaopiskelijoille mahdollisuuden toteuttaa yhteisopettajuutta opetusharjoittelussa. Tämä on siis yksi konkreettinen toimintatapa, jolla koulutusvaiheeseen kuuluvalla opetusharjoittelulla voidaan pyrkiä vastaamaan paremmin työelämän todellisuuteen ja tarpeisiin,

mikä kuuluukin sen tehtäviin (Maaranen & Jyrhämä, 2016; Ladonlahti & Naukkarinen, 2006). Kuitenkin taulukko 2 osoittaa, että jo ennen kuin yhteisopetuksen käytäntöjä pääsee soveltamaan kentällä, yliopiston kursseilla tulisi kouluttaa opiskelijoita yhteisopettajuuden käyttämiseen.

Ohjatun harjoittelun tehtävänä on kehittää tulevien opettajien ammattitaitoa ja tutustua opettajan työhön kannalta keskeisiin työskentelytapoihin (Kansanen ym., 2007, s. 18). Siksi onkin tärkeää, että harjoittelussa annetulla ohjauksella pyritään mahdollistamaan mahdollisimman monen opettajaksi opiskelevan pääsy toteuttamaan yhteisopettajuutta niin, että he voivat saada siitä rohkaisevia kokemuksia. Se ei tarkoita, etteikö myös haasteita voisi kohdata, mutta kokemusten tulisi olla sellaisia, että opiskelijat kokevat oman erityisosaamisensa pääsevän käyttöön ja saavat varmuutta päästää toinen opettaja luokkaansa ja toteuttaa kokonaisvaltaista yhteistyötä. Tässä tutkimuksessa osoitettiin, että opettajaopiskelijat sekä kehittivät omia yhteisopetusvalmiuksiaan, että havaitsivat sen, kuinka oppitunneilla opiskelleet oppilaat hyötyivät yhteisopettajuuden käyttämisestä. Koska onnistuneen yhteisopettajuuden toteuttamisen edellytyksistä on olemassa paljon tutkimuspohjaista tietoa, tulisi harjoittelun ohjauksen perustua tähän tutkittuun tietoon.

Moniin opiskelijoiden yhteisopettajuuden toteuttamisessa kohtaamiin ongelmiin on mahdollista vaikuttaa harjoittelussa annetulla ohjauksella ja opettajankoulutuksella. Yksi tämän tutkimuksen tulosten kannalta tärkeimmistä kysymyksistä kuuluukin, miten ohjauksella voidaan vaikuttaa siihen, että eri koulutustaustan omaavat opiskelijat pystyisivät toteuttamaan kokonaisvaltaista yhteistyötä (ks. Villa ym., 2013, s. 22), jossa opiskelijoiden roolit muotoutuisivat mahdollisimman tasa-arvoisiksi, eikä erityisopettajan ammattiosaaminen jäisi hyödyntämättä. Lisäksi tutkimus haastaa pohtimaan sitä, miten ohjauksella voitaisiin varmistaa se, että opiskelijoiden olisi koulutustaustastaan riippumatta mahdollisuus saada yhdenvertaisesti palautetta toiminnastaan yhteisopetustuntien jälkeen. Opiskelijoiden antamien kyselyvastausten ja haastatteluiden perusteella aineistosta nousi esiin ohjaukseen liittyviä kehitystarpeita. Koska opiskelijoiden tiedot yhteisopettajuudesta ja erityisopettajan osallisuudesta yhteisopetustunneilla poikkesivat huomattavasti toisistaan sekä eri ammattiryhmien välillä että saman ammattiryhmän sisällä, yliopisto-opinnoissa tulisi kiinnittää huomiota siihen, että kaikilla olisi tietojensa puolesta riittävät ja kyllin yhdenmukaiset lähtökohdat toteuttaa yhteisopettajuutta monipuolisesti.

Opiskelijoiden käsitysten erilaisuus tulisi tiedostaa opintojen lisäksi myös opetusharjoitteluvaiheessa. Opiskelijoille tulisi tarjota riittävää ohjausta siihen, mitä kaikkea yhteisopettajuuden käytännöt pitävät sisällään ja miten niitä käytännössä voidaan toteuttaa – mitä erilaisia yhteisopetusmalleja on, miten koulutusten erilaisuudesta huolimatta opiskelijat voivat pyrkiä pitämään roolinsa suunnitteluvaiheessa tasavertaisina, miten molemmat opettajaopiskelijat voivat tuoda omaa erityisosaamistaan oppitunnille sekä miten he voivat kehittää yhteisopettajuuteen liittyvää osaamistaan myös jatkossa. Lisäksi ohjauksella tulisi antaa selvät suuntaviivat sille, paljonko opettajaopiskelijoiden kannattaa käyttää suunnitteluun aikaa ja onko aineen- tai luokanopettaja loppujen lopuksi se, jolla on päävastuu tunnista vai onko vastuu molemmilla opiskelijoilla. Olisi erittäin ansiokasta, jos ohjaaja käynnistäisi opettajaopiskelijoiden yhteistyön ja pyrkisi tuomaan opiskelijat lähemmäs toisiaan myös ammatillisesti niin, että se mitä pidetään ”yleisenä” ja mitä ”erityisenä”, voisivatkin lähentyä toisiaan, eivätkä olisikaan vain kaksi erilaista näkökulmaa tarkastella opetustapahtumaa ja suunnitella opetusta (ks. myös Lakkala, 2008a). Tarvitaankin aikaa yhteisiin keskusteluihin, joissa opiskelijoilla on mahdollisuus asettaa yhteiset tavoitteet itselleen ja yhteistyölle. Luottamus ja arvostus paria kohtaan, jaettu vastuu ja yhteinen arvopohja ovat toimivan yhteisopetuksen kulmakiviä (Conderman ym., 2009; Villa ym., 2013).

Kaikkiin opiskelijoiden opetusharjoittelussa kohtaamiin haasteisiin ei toki ole löydettävissä ratkaisuja jo ihan opetusharjoittelun luonteen vuoksi: eri opettajaryhmien harjoitteluiden aikataulujen eriaikaisuus sekä harjoittelun kiireinen aikataulu, jossa yhteistä suunnitteluaikaa voi olla haasteellista löytää, vaatisivat rakenteellisten muutosten tekemistä. On myös opetusharjoittelulle varsin tyypillistä, ettei yhteisopetuspariaan aina tunne etukäteen, eivätkä henkilökemiat aina välttämättä kohtaa. Lisäksi erityisopettajaopiskelijoiden osin puutteellinen koulussa opetettavien oppiaineiden sisältöosaaminen johtuu pitkälti opettajien erillisistä koulutuksista.

Vaikka näihin haasteisiin ei voidakaan opetusharjoittelun ohjauksella suoranaisesti vaikuttaa, niihin voidaan keksiä osittaisia ratkaisuja, kun ne tiedostetaan etukäteen. Esimerkiksi opiskelijat voitaisiin jakaa jo ennen opetusharjoittelun alkamista yhteisopetuspareihin, jolloin kaikille opettajaopiskelijoille olisi jo alusta asti tiedossa, että he pääsevät toteuttamaan yhteisopettajuutta toisen ammattiryhmän opettajaopiskelijan kanssa. Tämäkin voisi perustua vapaaehtoisuuteen niin, että niitä luokan- ja aineenopettajaopiskelijoita, jotka ovat erityisen kiinnostuneita tällaisesta mahdollisuudesta, pyydetäisiin ilmoittautumaan vapaaehtoisina ennakkoon harjoitteluohjaajilleen. Yhteissuunnittelua taas

voitaisiin toteuttaa aikaan ja paikkaan sitoutumattomilla sähköisillä alustoilla, jos suunnittelu ei onnistu kiireisen aikataulun vuoksi kasvotusten. Tällainen sovellus, joka myös tutkimuksen opettajaopiskelijoilla oli opetusharjoittelussa käytössään, voikin luoda uudenlaisia mahdollisuuksia yhteissuunnittelulle. Yhteisopetustunnin suunnittelusta sovelluksen avulla olikin muutamalla opiskelijalla tässä tutkimuksessa kokemusta. Entä voisiko harjoittelun rakentaa niin, että samat parit toteuttaisivat yhteisopettajuutta useamman tunnin yhdessä? Tällöin yhteistyökumppaniin ehtisi paremmin tutustua, luottamus toiseen kasvaisi ja yhteistyötä pystyisi kehittämään niin, että aito yhdessä vuorottelu opetustilanteessa onnistuisi. Entä jos erityisopettajaopiskelijat voisivat vaikuttaa itse siihen, minkä oppiaineen tunneilla yhteisopettajuutta toteuttavat? Tällöin tunnin valintaa ohjaisi ehkä enemmän omat vahvuusalueet tietyssä oppiaineessa tai sitten henkilökohtainen tarve oppia jonkin oppiaineen didaktiikasta lisää.

Olen esitellyt onnistuneen ohjauksen vaiheet kuviossa 9. Kun ohjaus rakennetaan näiden vaiheiden mukaiseksi, tällä vältetään juuri niitä asioita, jotka nostettiin ongelmallisiksi yhteisopettajuuden onnistumisen kannalta. Opiskelijat tarvitsevat kokemuksen siitä, että oppitunteja voi suunnitella ja toteuttaa tasavertaisesti yhdessä ilman, että toinen osapuoli, joka usein on erityisopettaja, jää avustajan rooliin. Erityisopettajan erityisosaamista todella tarvitaan, koska luokan- ja aineenopettajien koulutukset eivät vielä vastaa tarpeeksi heterogeenisten oppilasryhmien tuen tarpeiden vaatimuksiin. Aineistosta käy ilmi, että etenkin ohjaajilta saatu positiivinen palaute kannustaa opiskelijoita käyttämään yhteisopettajuutta myös jatkossa. Ohjaus ei ole siis ollenkaan vähäpätöistä yhteisopettajuuden tulevaisuuden käytön kannalta, vaan pikemminkin päinvastoin. Ohjauksella tulisiikin pyrkiäkin antamaan käytäntöön soveltuvia malleja, vahvistamaan opiskelijan itsetuottamusta ja kehittämään opiskelijoiden opetustaitoja (Jyrhämä, 2002).

Tässä tutkimuksessa esiin tuotujen haasteiden ennaltaehkäisyllä voi olla merkittävää vaikutusta siihen, kuinka paljon yhteisopettajuutta hyödynnetään tulevaisuudessa. Tämän tutkimuksen tekijänä toivonkin, että tutkielmani kykenee osaltaan tarjoamaan välineitä harjoittelukoulujen ohjaajille, jotta he pystyisivät ohjaamaan opiskelijoitaan toimiviin yleis- ja erityisopetuksen yhteistyön käytäntöihin. Tämän tutkielman tulokset ovat tarjonneet vastauksia siihen, missä asioissa opettajaksi opiskelevat kohtaavat haasteita opetusharjoittelussa yhteisopettajuuden toteuttamisessa, ja olisikin tuhlauksia uusintaa olemassa olevia ongelmia puuttumatta niihin. Kyse on kuitenkin loppujen lopuksi suhteellisen käytännöllisistä asioista, joihin huomiota kiinnittämällä harjoittelukouluissa on mahdollista saada aikaan toimiva kokonaisuus yhteisopettajuuden hedelmällisen toteuttamisen kannalta. Opiskelijat tarvitsevat ohjausta opetusharjoittelussa oman opettajuutensa

ja pedagogisen ajattelunsa kehittämiseen (Jyrhämä, 2002). Yleis- ja erityisopetuksen välisen yhteisopettajuuden ollessa osa opetusharjoittelua, ohjaajilla on olennainen rooli toimivien yhteisopetuskäytäntöjen edistäjinä. Samalla he tukevat olennaisella tavalla sitä, että opettajaksi opiskelevat voivat myöhemmin käyttää yhteisopettajuutta hedelmällisesti opettajan työssään. Opetusharjoittelun kehittämistä yhteisopettajuuden osalta voidaan nähdäkseni pitää yhtenä merkittävänä tapana, jolla jatkossa voidaan turvata inklusiivisen opetuksen toteutumista Suomen solmimien kansainvälisten sopimusten ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti. Toivonkin, että tämän tutkimuksen tarjoamat havainnot opiskelijoiden näkökulmasta otetaan huomioon Suomen opettajankoulutuslaitosten opetusharjoittelujen kehitystyössä.

Lähteet

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. (2011). *Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2011. Helsinki: Opetusvirasto.
- Ahtiainen, R., Rytivaara, A., Malinen, O-P, Palmu, I., Kontinen, J., Pulkkinen, J. & Saarenketo, T. (2017). Erilaisia yhteisopettajuusmalleja. Teoksessa O-P. Malinen & I. Palmu (toim.), *Tavoitteena Yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen* (s. 38–62). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Ainscow, M., Dyson, A. & Weiner, S. (2014). From exclusion to inclusion. A review of international literature on ways of responding to students with special educational needs in schools. *En Clave Pedagógica*, Vol. 13, 13–30.
- Alasuutari, P. (1999). *Laadullinen tutkimus* (3. painos). Tampere: Vastapaino.
- Björn, P. (2012). Erityisopettajan työnkuva tulevaisuudessa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (s. 353–372). Tampere: Vastapaino.
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa: Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Conderman G., Bresnahan, V. & Pedersen, T. (2009). *Purposeful Co-Teaching: real cases and effective strategies*. California: Corwin Press.
- Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1–16.
- Dieker, L. A. & Murawski, W. W. (2003). Co-teaching at the secondary level: unique issues, current trends, and suggestions for success. *The High School Journal*, 86(4), 1–13.
- Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., Hutcheson, G. & Gallannaugh, F. (2004). Inclusion and pupil achievement. *Research Rep. No. RR578*. London, UK: Department for Education and Skills.
- Elliot, N., Doxey, E., & Stephenson, V. (2012). *Inklusio*. Helsinki: Opike.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. (2014). *Monenlainen tapaustutkimus*. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Erityisopetuksen strategia (2007). *Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 47*. Helsinki: Opetusministeriö.
- Saatavissa:

<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf?sequence%20ce=1>

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki J. (2010). Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 26–44). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Osallistavan opettajan profiili (2012). Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. Saatavissa: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>

Friend, M., and L. Cook. (2007). *Interactions: collaboration skills for school professionals*. New York: Longman.

Friend, M & Bursuck, W. D. (2009). *Including Students with Special Needs: A Practical Guide for Classroom Teachers*. (5. painos). Columbus, OH: Merrill.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27.

Frostad, P. & Pijl, S. J. (2007). Does Being Friendly Help in Making Friends? The Relation Between the Social Position and Social Skills of Pupils with Special Needs in Mainstream Education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15–30.

Hakala, J. & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika*, 9(4), 8–23.

Hang, Q. & Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching: Perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259–268.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.

Heikkilä, M. (2020). Ammatillinen tuki ja resurssit kuntoon. Pääkirjoitus. *Luokanopettaja-lehti*, 1/2020, 3.

Helakorpi, J., Mietola, R. & Niemi, A-M. (2014). Tasa-arvoisten mahdollisuuksien vuoksi erillään? Erityisluokkien oppilaat koulun sosiaalisissa ja institutionaalisissa järjestyksissä. Teoksessa M. Gissler, M. Kekkonen, P. Känkänen, P. Muranen & M. Wrede-Jäntti (toim.), *Nuoruus toisin sanoen. Nuorten elinolot -vuosikirja*. Tampere: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2009). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hongisto, S. (17.1.2020). Nuoret opet haluavat esimieheltään lisää tukea. *Opettaja -lehti*, 34–37.
- Hotulainen, R. (2004). Oppilaiden erityisten vahvuuksien huomioonottamisesta. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.), *Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta*. Joensuu: Joensuun yliopisto / Soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Huttunen, R-L. & Ikonen, O. (1999). Erityisopetuksen asiantuntijoiden ajatuksia ja mielipiteitä integraatiosta / inklusiosta. Teoksessa P. Murto (toim.), *Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta?* (s. 63–90). Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino.
- Hämäläinen, V-P. (13.12.2019). *Ylen kysely: Kansanedustajat haluavat erityisluokat takaisin kouluihin – "Niiden poistaminen oli valtava virhe"*.
Saatavissa: <https://yle.fi/uutiset/3-11111362>
- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77–94.
- Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. (1999). Integraatiosta inklusiiviseen kouluun – utopiaa vaiko todellisuutta. Teoksessa P. Murto (toim.), *Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta?* (s. 12–30). Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino.
- Including Kids (1992). *How it happens. A handbook on inclusive education*. Edward Smith School. Syracuse City School District.
- Isosomppi, L. & Leivo, M. (2015). Becoming an inclusive teacher at the interface of school and teacher education. *Procedia-Social and behavioral sciences*, 171, 686–694.
- Jahnukainen, M. (2003). Laman lapset? Peruskoulussa erityisopetusta saaneiden oppilaiden osuuksien tarkastelua vuodesta 1987 vuoteen 2001. *Yhteiskuntapolitiikka*, 68(5), 501–507.
- Jahnukainen, M. (2015). Johdanto. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 7–11). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Jahnukainen, M. & Hautamäki, J. (2015). Epilogi. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 201–205). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Jyrhämä, R. (2002). *Ohjaus pedagogisena päätöksentekona*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Järvinen, T. & Jahnukainen, M. (2008). Koulutus, polarisaatio ja tasa-arvo: hyvä- ja huono-osaistuminen perus- ja keskiasteen koulutuksessa. Teoksessa M. Autio, K. Eräranta & S. Myllyniemi (toim.), *Polarisoituva nuoruus. Nuorten elinolot -vuosikirja* (s. 140–149). Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimuskeskus.

Kansanen, P., Pohjolainen, T. & Ropo, T. (2007). *Opettajankoulutukseen kuuluvan ohjatun harjoittelun selvitysraportti*. Helsinki: Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.

Kapiainen-Heiskanen, P. (2020). Inklusiivisuus lisää aikuisia oppilaan arkeen. *Luokanopettaja -lehti*, 1/2020, 6–11.

Kauffman, J. M. (1995). Can Inclusion work? *Educational Leadership*, 52(4), 7–11.

Kivirauma, J. (2015a). Erityispedagogiikka tieteenä. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Salvolainen & S. Vehmas, *Erityispedagogiikan perusteet* (s. 11–23). Jyväskylä: PS-kustannus.

Kivirauma, J. (2015b). Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Salvolainen & S. Vehmas, *Erityispedagogiikan perusteet* (s. 25–45). Jyväskylä: PS-kustannus.

Kohler-Evans, P. A. (2006). Co-teaching: How to make this marriage work in front of the kids. *Education*, 127(2), 260–265.

Korkeakoski, E., Hannén, K., Lamminranta, T., Niemi, E., Pernu, M-L. & Uurto, J. (2001). *Opetuksen laatu perusopetuksen 1.-6. vuosiluokkien kouluissa 2000. Koulun tarjoamien oppimisedellytysten vertailevaa arviointia*. Helsinki: Yliopistopaino.

Koski, I. & Rytivaara, A. (2004). *Tää on niinku meidän luokka - Laadullinen tapaustutkimus kahden opettajan yhteistoiminnallisuudesta yleisopetuksen luokan ja pienluokan muodostamasta luokassa*. Pro gradu -tutkielma, Erityispedagogiikan laitos, Jyväskylän yliopisto.

Kotimaisten kielten keskus (2020). Kielitoimiston sanakirja.
Saataavissa: <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/#/>

Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. (2006). Osallistava kasvatus ja opettajankoulutuksen haasteet. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 37 (2006): 4.

Lahtinen, U. (2015). Erityiskasvatus ammattialana. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Salvolainen & S. Vehmas, *Erityispedagogiikan perusteet* (s. 171–200). Jyväskylä: PS-kustannus.

Laine, T. (2010). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittellevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* (s. 28–45). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Laki perusopetuslain muuttamisesta (642/2010).

Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>

Lakkala, S. (2008a). *Inklusiivinen opettajuus: Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa.* Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Lakkala, S. (2008b). Inklusioon pyrkivä opetus – samanlaisuuden vai erilaisuuden pedagogiikka? Teoksessa K. Määttä & T. Uusitalo (toim.), *Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi* (s. 46–59). Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Lappalainen, K. & Mäkihonko, M. (2004). Inklusiivinen, kaikille yhteinen koulu haasteena erityisopettajan- ja opettajankoulutukselle. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) *Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta* (s. 61–76). Joensuu: Joensuun yliopisto / Soveltavan kasvatustieteen laitos.

Lehti, S. (2009). Ryhmäintegraation toteutusta Espoossa. Teoksessa T. Saloviita (toim.), *Meidän koulu. Keinoja työrauhaan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen* (s. 59–70). Jyväskylä: PS-kustannus.

Louhela, V. (2012). *Kuulluksi tulemisen pedagogiikka kaikille yhteisessä koululiikunnassa.* Oulu: Oulun yliopisto.

Maaranen, K. & Jyrhämä, R. (2016). Easing the entry? Experiences of Co-teaching in Student Teachers' Supervised Teaching Practice. *Professional Development: Recent Advance and Future Directions* (s. 137–154), New York: Nova Science Publishers.

Malinen, O-P. & Palmu, I. (2017). Johdanto. Teoksessa O-P. Malinen & I. Palmu (toim.), *Tavoitteena Yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen* (s. 10–13). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

Markussen, E. (2004). Special Education: Does it help? A Study of Special Education in Norwegian Upper Secondary Schools. *European Journal of Special Needs Education*, 19(1), 33–48.

Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W. & McDuffie, K. (2005). Case studies in co-teaching in the content areas: successes, failures, and challenges, *Intervention in School and Clinic*, 40(5), 260–270.

Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (2006). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction* (3. painos). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

McGuire, J.M., Scott, S.S & Shaw, S.F. (2006). Universal Design and its applications in educational environments. *Remedial and Special Education*, 27(3), 166–175.

Mitchell, D. (2008). *What Really Works in Special Education and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*. Routledge.

Moberg, S. (1998). Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.), *Poikkeava vai erityinen?* (s. 136–161). Helsinki: WSOY.

Moberg, S. & Savolainen, H. (2015). Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Salvolainen & S. Vehmas, *Erityispedagogiikan perusteet* (s. 75–102). Jyväskylä: PS-kustannus.

Moberg, S. & Vehmas, S. (2015). Erityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Salvolainen & S. Vehmas, *Erityispedagogiikan perusteet* (s. 47–74). Jyväskylä: PS-kustannus.

Murawski, W. W. & Lochner, W. W. (2011). Observing co-teaching: What to ask for, look for, and listen for. *Intervention in School and Clinic*, 46(3), 174–183.

Murto, P. (1999). Kohti kuntouttavaa koulua. Kasvatuksellinen kuntoutus sisältyy inklusioon. Teoksessa P. Murto (toim.), *Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta?* (s. 31–43). Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino.

Mäntymaa, E. (18.2.2019). *Suomi siirsi erityisoppilaat suuriin luokkiin, eivätkä kaikki opettajat pidä muutoksesta: "En ole koskaan ollut näin väsynyt"*. Saatavissa: <https://yle.fi/uutiset/3-10644741>

Määttä, P. & Rantala, A. (2016). *Tavallisen erityinen lapsi: onnistuneen yhteistyön arvoitusta ratkomassa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Naukkarinen, A. (1998). Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa – koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.), *Poikkeava vai erityinen?* (s. 182–202). Juva: WSOY.

Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. (2001). Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste kouluille* (s. 96–124). Jyväskylä: PS-kustannus.

Niemi, H. (1995). *Opettajien ammatillinen kehitys: Osa 2, Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä*. Kustannuspaikka tuntematon: Tampereen yliopisto.

Nilholm, C. & Alm B. (2010). An Inclusive Classroom? A Case Study of Inclusiveness, Teacher Strategies, and Children's Experiences. *European Journal of Special Needs Education*, 25(3), 239–252.

Nilsson, P. & van Driel, J. (2010). Teaching Together and Learning Together. Primary Science Student Teachers' and their Mentors' Joint Teaching and Learning in the Primary Classroom. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1309–1318.

An International Perspective on Teaching and Learning (2014). OECD Publishing.

Koulutuksen tasa-arvon edistämiseen 17 miljoonaa (11.4.2017). Opetus- ja Kulttuuriministeriö.

Saatavissa: https://valtioneuvosto.fi/artikkeli/-/asset_publisher/1410845/opetus-ja-kulttuuriministeri-sanni-grahn-laasonen-koulutuksen-tasa-arvon-edistamiseen-17-miljoonaa

Orkwis, R. & McLane, K. (1998). A curriculum every student can use: Design principles of student access. ERIC/OSEP Topical Brief.

Paatero, S. & Tikkanen, T. (13.3.2020). Miten opekoulutus luovii muuttuvassa maailmassa? *Opettaja -lehti*, 28–31.

Palmu, I., Kontinen, J. & Malinen, O-P. (2017). Pedagogiset menetelmät yhteisopetusluokassa. Teoksessa O-P. Malinen & I. Palmu (toim.), *Tavoitteena Yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen* (s. 66–77). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuslaki (628/1998).

Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Results from PISA 2018 (2019). PISA: Programme for International Student Assessment.

Saatavissa: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_FIN.pdf

Pirttimaa, R. & Takala, M. (2016). Kuinka erityistä on hyvä erityisopetus? Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 184–193). Helsinki: Gaudeamus.

Pollard, A. (2005). *Reflective teaching. Evidence-informed professional practice*. London: Continuum.

Pulkkinen, J., Ahtiainen, R. & Malinen, O-P. (2017). Yhteisopetusta tukevat rakenteet. Teoksessa O-P. Malinen & I. Palmu (toim.), *Tavoitteena Yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen* (s. 26–35). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

Rimpiläinen, P. & Bruun, J. (2007). *Värikkäät oppilaamme – inklusio, tiimityö ja oppimistyyli Kuopion Pirtin koulussa*. Helsinki: Opetushallitus.

Ronkainen, A. (21.8.2019). *Opettajien hyvinvointi romahti, kun erityisoppilaat sulautettiin luokkiin – yhteisopettajuus toi työn ilon takaisin kuopiolaisessa koulussa*.

Saatavissa: <https://yle.fi/uutiset/3-10929939>

Ruusuvuori J., Nikander P. & Hyvärinen M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 9–36). Tampere: Vastapaino.

Rytivaara, A. (2012). Towards inclusion: Teacher learning in co-teaching. *Jyväskylä studies in education, Psychology and social research*, (453).

Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & Takala, M. (2012). Erityisopettajan työ: opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (s. 333–352). Tampere: Vastapaino.

Rytivaara, A., Pulkkinen, J., Palmu, I. & Kontinen, J. (2017). Yhteisopetuksen työtavat sekä opettajien kokemukset ja ammatillinen kehittyminen. Teoksessa O-P. Malinen & I. Palmu (toim.), *Tavoitteena Yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen* (s. 16–23). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

Saarela-Kinnunen & Eskola. (2010). Tapaus ja tutkimus = Tapaustutkimus? Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (s. 189–199). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Sahlberg, P. (1997). *Opettajana koulun muutoksessa*. Juva: WSOY.

Salmela, S. (2013). *Perusopetuslaki muuttui – miten muuttuivat käytännöt?* Kehitysvammaisten tukiliitto ry.

Saatavissa: http://www.kvtl.fi/media/Perhesivut/KuvitettuPerusopetuslaki_muuttui_miten_muuttuvat_kaytannot.pdf

Saloviita, T. (2001). Erityisopetuksen virallisen legitimaatiotarinan kehitysvaiheita. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste kouluille* (s. 139–166) Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, T. (2008). *Kaikille avoimeen kouluun*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Saloviita, T. (2009). Samanaikaisopetus – kaksi opettajaa luokassa. Teoksessa T. Saloviita (toim.), *Meidän koulu. Keinoja työrauhaan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. (s. 45–57) Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, T. (2012). *Inklusio eli ”osallistava kasvatus”. Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan*.

Saatavissa: http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html#INKLUUSIO_JA_SALAMANCAN_JULISTUS_%281994%29_

Saloviita, T. (2016). Samanaikaisopetuksen työtapoja. Teoksessa T. Saloviita (toim.), *Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja* (s. 17–36). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Saloviita, T. (2018). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 560–575.
- Saloviita, T. & Takala, M. (2010). Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 389–396.
- Sandberg, E. (2017). *Alakoulun pedagogisten tukitoimien paketti*. Saatavissa: <http://www.erjasandberg.eu/opetus/alakoulun-pedagogisten-tukitoimien-paketti/>
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher Perception of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59–74.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: a metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392–416.
- Seppälä-Pänkäläinen, T. (2009). Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa: etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. *Jyväskylä Studies in education, psychology and social research*, (364).
- Skrtic, T. M. (1991). *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization*. Denver, CO: Love Publishing Company.
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E. & McCulley, L. (2012). Collaborative Models of Instruction: The Empirical Foundations of Inclusion and Co-teaching. *Psychology in the Schools*, 49(5), 498–510.
- Sorensen, P. (2014). Collaboration, dialogue and expansive learning: the use of paired and multiple placements in the school practicum. *Teaching and Teacher Education*, 44, 128–137.
- Stainback, W. & Stainback, S. (1996). *Inclusion. A Guide for Educators*. Baltimore: Brookes.
- Söder, M. (1979). *Vaddå integration? Om användningen av integreringsbegreppet*. Uppsala: Sociologiska institutionen.
- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162–173.
- Takala, M. (2016a). Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 13–21). Helsinki: Gaudeamus.

- Takala, M. (2016b). Luokkamuotoinen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.), *Eri-tyispedagogiikka ja kouluikä* (s. 49–59). Helsinki: Gaudeamus.
- Takala, M. (2016c). Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.), *Eri-tyispedagogiikka ja kouluikä* (s. 60–73). Helsinki: Gaudeamus.
- Takala, M. & Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 373–390.
- Thousand, J. S., Villa, R. A. & Nevin, A. I. (2006). The many faces of collaborative planning and teaching. *Theory into practice*, 45(3), 239–248.
- Thousand, J. S., Nevin, A. I. & Villa, R. A. (2007). Collaborative teaching: Critique of the scientific evidence. Teoksessa L. Florian (toim.) *The Sage handbook of special education*, (s. 417–428). London: Sage.
- Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. (2015). Uuden lain toteutuminen pedagogisten dokumenttien perusteella. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim.), *Eri-tyisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 135–162). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): *Eri-tyisopetus. Lähes joka viides peruskoululainen sai tehostettua tai erityistä tukea* (2019). Helsinki: Tilastokeskus.
Saataavissa: https://www.stat.fi/til/erop/2018/erop_2018_2019-06-19_tie_001_fi.html
- Tomlinson, C. A. (2005). *The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners*. Upper Saddle River: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality* (1994). UNESCO.
Saataavissa: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Uusitalo, H. (1991). *Tiede, tutkimus ja tutkielma*. Juva: WSOY.
- Vainikainen, M-P., Thuneberg, H. & Mäkelä, T. (2015). Moniammatillinen yhteistyö lähikouluperiaatteen toteuttamisen tukena. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim.), *Eri-tyisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 107–133). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Valli, R. (2010). Kyselylomaketutkimus. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 103–127). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Vaughn S. & Linan-Thompson S. (2003). What is Special about Special Education for Students with Learning Disabilities? *Journal of Special Education*, 37(3), 140–147.

Vehmas, H. (2015). Erityispedagogiikka ja etiikka. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Salvolainen & S. Vehmas, *Erityispedagogiikan perusteet* (s. 103–122). Jyväskylä: PS-kustannus.

Viitala, R. (2004). Ideologisia ja pedagogisia lähtökohtia erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimittaessa. Teoksessa R. Viitala & P. Pihlaja (toim.), *Erityiskasvatus Varhaislapsuudessa* (s. 131–152). Helsinki: WSOY.

Villa, R. A., Thousand, J. S. & Nevin, A. I. (2013). *A guide to co-teaching: New lessons and strategies to facilitate student learning*. California: Corwin.

Weiss, M. P. & Brigham, F. J. (2000). Co-teaching and the model of shared responsibility: What does the research support? *Advances in learning and behavioral disabilities*, 14, 217–246.

Winter, E. C. (2006). Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms. *Support for Learning*, 21(2), 85–91.

Zigmond, N. & Baker, J. (1995). Concluding Comments: Current and Future Practices in Inclusive Schooling. *The Journal of Special Education*, 29(2), 245–250.

LIITE 1

TUTKIMUSLUPA

Tutkin pro gradu -työssäni opettajaksi opiskelevien käsityksiä ja kokemuksia yhteisopettajuudesta. Tutkimukseni tavoitteena on antaa tietoa opettajakoulutukselle ja opetusharjoittelun ohjaajille opiskelijaksi opiskelevien kokemuksista yhteisopettajuudesta.

Tulen lähettämään kaikille tutkimukseen osallistuville kyselylomakkeen sähköpostitse Word-tiedostona. Lomakkeessa on avoimia kysymyksiä liittyen yhteisopettajuustunnin suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin (yhteensä neljä kohtaa).

Kerään aineistoa yhteisopetusparin molemmilta osapuolilta eli sekä erityisopettajaopiskelijalta että hänen pariltaan luokan- tai aineenopettajaopiskelijalta. Toiveeni on, että vastaisit kyselylomakkeeseen heti samana päivänä, jona yhteisopettajuustunti on toteutettu. Kyselylomake tulisi olla täytetty ja lähetetty sähköpostiini viimeistään pp-kk-vvvv. Tulen tekemään myös joitakin haastatteluja. Toivonkin, että olisit käytettävissä myös haastateltavaksi.

Allekirjoituksella annat suostumuksen siihen, että voin yhdistää nimesi lähettääsi kyselylomakkeeseen ja vastauksiin. Opinnäytetyössä ja mahdollisissa julkaisuissa tutkittavien anonymiteetti tullaan suojaamaan huolellisesti. Tutkittavalla on mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta missä tahansa tutkimuksen vaiheessa.

_____ Suostun, että sähköpostiosoitteeni luovutetaan graduntekijälle.

_____ Suostun kyselylomakkeeseen vastaamisen lisäksi haastateltavaksi.

Allekirjoitus ja nimenselvennys

Helsingissä, _____. päivä marraskuuta, 2018.

Kiitos, että suostut osallistumaan tutkimukseeni!

Graduntekijä:

Anna Lemminkäinen

(Yhteystiedot)

KYSELYLOMAKE

Kyselylomake on alun perin Oulun yliopiston erityispedagogiikan professorin Marjatta Takalan käyttämä. Olen tehnyt lomakkeeseen muutaman muutoksen tätä opinnäytetyötä varten.

Esitiedot:

- 1) Tunnin päivämäärä _____
- 2) Luokka-aste _____
- 3) Tunnin aihe _____
- 4) Vastaajan ikä _____ vuosina
- 5) Mikä opiskelija olet _____ (esim. erillisissä erityisopettajopinnoissa tai erityispedagogiikan pääaineopiskelija, luokanopettajaksi opiskeleva, aineenopettajaksi opiskeleva)
- 6) monenko vuoden työkokemus opettajana sinulla jo on _____ vuotta

Vastaa seuraaviin kysymyksiin alakoulussa / yläkoulussa tehdyn yhteisopetustunnin pohjalta.

1. Esitiedot ja kokemukset yhteisopetuksesta ENNEN opetusharjoittelua. (HUOM. Riittää että vastaat tähän kohtaan vain ensimmäisen lomakkeen täyttämisen yhteydessä)

- Mitä tiesit yhteisopettajuudesta ennen harjoittelua?
- Kerro yleisesti mahdollisista aikaisimmista kokemuksistasi yhteisopetuksesta.

2. Kerro yhteisopetuksen suunnittelusta harjoittelussa.

- Miten suunnittelu sujui?
- Paljonko käytitte aikaa suunnitteluun?
- Millä ajalla suunnittelitte (välitunti, koulun jälkeen)?
- Miksi päädyitte valitsemaan kyseisen tunnin / oppiaineen yhteisopetustunniksi?

3. Miten yhteisopetus toteutui oppitunnilla?

- Kerro tunnin kulusta.
- Millaiset roolit teillä oli?
- Kenen kanssa yhteisopetus toteutui? (EO-, LO-, AO -opiskelijan)

4. Miten arvioisit yhteisopetuksen onnistuneen?

- Perustele oma arviosi tunnista.
- Miten vastuu tunnista jakautui?
- Miten oppilaat saavuttivat tunnille asetetut tavoitteet?

LIITE 3

HAASTATTELURUNKO

Haastattelurunko perustuu opiskelijan kyselylomakkeella antamiin vastauksiin. Esitin siis eri opiskelijoille haastatteluissa osittain toisistaan poikkeavat kysymykset, jotka liittyivät kuitenkin samaan teemaan. Tähän liitteeseen laitoin jokaisen teeman alapuolelle esimerkin kysymyksestä, jonka esitin haastattelussa.

a) Roolien sekä vastuun jakautuminen yhteisopetusparin kesken

- Vastaustesi perusteella toteuttamasi yhteisopetustunnit sujuivat yläkoulun puolella sinänsä hyvin ja suunnitelmien mukaisesti, mutta sinulle itsellesi jäi epäselvä kuva omasta roolistasi ja koit toimivasi ennemminkin koulunkäyntiavustajan roolissa. Arvioisitko, miksi näin tapahtui? Miten vastuu saataisiin jaettua tasan opettajien kesken? Onko se edes mahdollista?

tai

- Antamiesi vastausten perusteella toteuttamasi yhteisopetustunti sujui sinänsä hyvin ja koit, että erityisopettajaopiskelijasta oli apua yhteisopetustunnilla. Kuitenkin totesit kyselylomakkeella, että näin jälkikäteen arvioiden tunti olisi kannattanut suunnitella enemmän yhdessä erityisopettajaopiskelijan kanssa. Sinulla oli siis selvästi pariasi suurempi vastuu tunnin suunnittelusta ja toteutuksesta. Arvioisitko, miksi näin tapahtui? Miten vastuu saataisiin jaettua tasan opettajien kesken? Onko se edes mahdollista?

b) Erityisopettajan rooli yhteisopetustunnilla

- Millainen sinun mielestäsi erityisopettajan rooli tulisi olla yhteisopetustunnilla?

c) Toteutettujen yhteisopetustuntien arviointi

- Jos voisit, tekisitkö nyt jotain toisin liittyen yhteisopetustuntien suunnitteluun ja toteutukseen?

d) Harjoittelussa annettu ohjaus yhteisopetuksen toteuttamiseen

- Koetko että olet saanut riittävästi ohjausta yhteisopetuksen toteuttamiseen?
- Kenestä / mistä on ollut apua?
- Millaista ohjausta olisit kaivannut lisää?

Muita teemoja, joita ei loppujen lopuksi käsitelty tässä tutkimuksessa:

e) Onnistuneen yhteisopettajuuden edellytykset

f) Yhteisopettajuudesta saatavat hyödyt opettajan ja oppilaan näkökulmasta

g) Haasteet yhteisopettajuutta käytettäessä opettajan ja oppilaan näkökulmasta

h) Yhteisopettajuuden merkitys ja hyödyntäminen tulevaisuudessa

Haastattelun käynnistäminen:

"Olen lukenut vastauksesi, jotka palautit minulle aiemmin kyselylomakkeella. Tämän haastattelun tarkoituksena on palata näihin kysymyksiin ja yhteisopettajuuden teemaan, joista toivon saavani sinulta entistä yksityiskohtaisempaa tietoa. Valitsin sinut haastateltavaksi, koska tutkimuksen kannalta on merkittävää saada esittää juuri sinulle lisäkysymyksiä koskien jo antamiasi vastauksia. Olen kiinnostunut nimenomaan sinun ajatuksistasi ja kokemuksistasi ja tarvittaessa saatan pyytää tarkentamaan jotakin vastausta, jos koen sen tarpeelliseksi. Älä välitä, jos jotkut kysymykset tuntuvat päällekkäisiltä tai koet vastanneesi niihin jo kyselylomakkeella. Halutessasi voit olla vastaamatta kysymykseen tai haastattelu voidaan sinun tahdostasi keskeyttää. Kiitos, että suosituit osallistumaan haastateltavaksi ja toivottavasti kyselylomakkeeseen vastaaminen ja tämä haastattelu tulee olemaan sinulle antoisaa ja auttaa harjoittelusta tehtävän reflektion kirjoittamisessa."

LIITE 4

YHTEISOPETUSTUNTtien SUUNNITTELUN TOTEUTUMINEN

VASTAAJA

SUUNNITTELUN TOTEUTUMINEN

*EO 1, LO 1, LO 2 (alakoulu)	Suunniteltiin yhdessä (45 min). Lisäksi LO:t suunnittelivat keskenään (1 h).
*EO 1, LO 2 (alakoulu)	Ei yhteissuunnittelua. LO:t suunnittelivat keskenään (30 min), jonka jälkeen EO luki suunnitelman Teams -sovelluksesta omalla ajallaan (1 h).
*EO 2, EO 3, LO 3, LO 4 (alakoulu)	Aineenopettajat tekivät alustavan tuntisuunnitelman. Suunniteltiin yhdessä (EO:t, LO:t, AO:t) (1 h). Lisäksi EO:t ja LO:t tutustuivat oppitunnin aiheeseen itsenäisesti kotona (1-2 h).
EO 4, AO 1 (yläkoulu)	Ei yhteissuunnittelua. Suunnitelma käytiin yhdessä läpi (45 min). AO oli tehnyt tuntisuunnitelman valmiiksi etukäteen, ja EO kävi suunnitelman läpi omalla ajallaan.
EO 5, AO 2 (yläkoulu)	Suunniteltiin yhdessä (45 min). AO teki lopullisen tuntisuunnitelman valmiiksi EO:n kanssa pidetyn tapaamisen jälkeen.
EO 6, AO 3 (yläkoulu)	Suunniteltiin yhdessä (2 h). AO teki lopullisen tuntisuunnitelman valmiiksi EO:n kanssa pidetyn tapaamisen jälkeen.
EO 7, AO 4 (yläkoulu)	Ei yhteissuunnittelua. Suunnitelma käytiin yhdessä läpi (1 h). AO oli tehnyt tuntisuunnitelman valmiiksi etukäteen.
*LO 3 (alakoulu)	Aineenopettajat tekivät alustavan tuntisuunnitelman. Suunniteltiin yhdessä (EO:t, LO:t, AO:t) (1 h).
*EO 1 (yläkoulu)	Ei yhteissuunnittelua. Suunnitelma käytiin yhdessä läpi (1 h). AO oli tehnyt tuntisuunnitelman valmiiksi etukäteen.
*EO 1 (yläkoulu)	Ei yhteissuunnittelua. Suunnitelma käytiin yhdessä läpi (1 h). AO oli tehnyt tuntisuunnitelman valmiiksi etukäteen.
*EO 2 (yläkoulu)	Suunniteltiin yhdessä (45 min), josta osa tapahtui Teams-sovelluksessa (30 min) ja osa kasvotusten (15 min). AO teki lopullisen tuntisuunnitelman valmiiksi EO:n kanssa pidetyn tapaamisen jälkeen.
*EO 3 (yläkoulu)	Suunniteltiin yhdessä (30 min). AO teki lopullisen tuntisuunnitelman valmiiksi EO:n kanssa pidetyn tapaamisen jälkeen.
*EO 4 (yläkoulu)	Ei yhteissuunnittelua. Suunnitelma käytiin yhdessä läpi. AO oli tehnyt tuntisuunnitelman valmiiksi etukäteen ja EO kävi suunnitelman läpi omalla ajallaan.
*EO 4, EO 5	Suunniteltiin yhdessä (10 min).

(alakoulu)	LO:t suunnittelivat tunnin rakenteen etukäteen. Heidän toiveidensa pohjalta EO:t suunnittelivat oman osuutensa tunnille omalla ajallaan (30min).
*EO 4, EO 5 (alakoulu)	Suunniteltiin yhdessä (10 min). LO:t suunnittelivat tunnin rakenteen etukäteen. Heidän toiveidensa pohjalta EO:t suunnittelivat oman osuutensa tunnille omalla ajallaan (30min).
*EO 5 (yläkoulu)	Suunniteltiin yhdessä (1 h). AO teki lopullisen tuntisuunnitelman valmiiksi EO:n tapaamisen jälkeen. EO suunnitteli oman osuuden tunnille omalla ajallaan.
*EO 6 (yläkoulu)	Suunniteltiin yhdessä (1 h). AO teki lopullisen tuntisuunnitelman valmiiksi EO:n tapaamisen jälkeen.
*EO 7 (yläkoulu)	Ei yhteissuunnittelua. Suunnitelma käytiin yhdessä läpi (1 h). AO oli tehnyt tuntisuunnitelman valmiiksi etukäteen.

Tarkennuksia:

1. Sinisellä värillä maalattu sarake kertoo, että tunti suunniteltiin yhdessä. Valkoiset sarakkeet tarkoittavat ei-yhdessä suunniteltuja tunteja.
2. Vastaajien sarakkeessa on lueteltuna ne opiskelijat, joilta on saatu vastaus liittyen yhteisopetustunnin suunnitteluun. Kaikki tähdellä* merkatut kohdat tarkoittavat, että vastausta ei ole saatu kaikilta oppitunnin suunnitteluun ja toteutukseen osallistuneilta osapuolilta.
3. Yhteisopetusparin osapuolten arvioima suunnitteluun käytetty aika erosi joissain tapauksissa noin 15 minuuttia toisistaan. Annettuihin suunnitteluaikeisiin on siis suhtauduttava varovaisina arvioina. Suunnitteluun käytetty aika-arvio on merkattu taulukossa sulkeisiin.
4. Joidenkin oppituntien suunnittelun kohdalla puhutaan Teams -sovelluksesta. Se on sähköinen sovellus, viestintäväline, jonka avulla opiskelijat pystyivät olemaan yhteydessä Viikin Normaalikoulussa opetusharjoittelua tekeviin muihin opiskelijoihin ja ohjaaviin opettajiin. Teams -sovelluksessa tuntisuunnitelmien tekeminen on mahdollista paikasta riippumatta.

LIITE 5

KÄYTETYT YHTEISOPETUSMALLIT

VASTAAJA KÄYTETTY YHTEISOPETUSMALLI

*EO 1, LO 1, LO 2 (alakoulu)	1. Avustava opetus 4.1 Pysäkkiopetus
*EO 1, LO 2 (alakoulu)	1. Avustava opetus 4.1 Pysäkkiopetus
*EO 2, EO 3, LO 3, LO 4 (alakoulu)	2. Täydentävä opetus 1. Avustava opetus
EO 4, AO 1 (yläkoulu)	1. Avustava opetus
EO 5, AO 2 (yläkoulu)	1. Avustava opetus
EO 6, AO 3 (yläkoulu)	3. Tiimiopetus
EO 7, AO 4 (yläkoulu)	2. Täydentävä opetus 1. Avustava opetus
*LO 3 (alakoulu)	2. Täydentävä opetus 5.2 Rinnakkaisopetus + eriyttäminen
*EO 1 (yläkoulu)	1. Avustava opetus
*EO 1 (yläkoulu)	1. Avustava opetus
*EO 2 (yläkoulu)	5.2 Rinnakkaisopetus + eriyttäminen 5.3 Henkilökohtainen opetus
*EO 3 (yläkoulu)	1. Avustava opetus 5.3 Henkilökohtainen opetus
*EO 4 (yläkoulu)	1. Avustava opetus
*EO 4, EO 5 (alakoulu)	5.2 Rinnakkaisopetus + eriyttäminen
*EO 4, EO 5 (alakoulu)	5.2 Rinnakkaisopetus + eriyttäminen
*EO 5 (yläkoulu)	2. Täydentävä opetus
*EO 6 (yläkoulu)	1. Avustava opetus
*EO 7 (yläkoulu)	1. Avustava opetus

Tarkennuksia:

1. Sinisellä värillä maalattu sarake kertoo, että tunti suunniteltiin yhdessä. Valkoiset sarakkeet tarkoittavat ei-yhdessä suunniteltuja tunteja.
2. Vastaajien sarakkeessa on lueteltuna ne opiskelijat, joilta on saatu vastaus liittyen yhteisopetustunnin suunnitteluun. Kaikki tähdellä* merkatut kohdat tarkoittavat, että vastausta ei ole saatu kaikilta oppitunnin suunnitteluun ja toteutukseen osallistuneilta osapuolilta.